

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ: ΣΕΥΠ

ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ**

*«Πίλοτική μελέτη του Expressive–One Word Picture Vocabulary Test σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς διαταραχές επικοινωνίας.»*

**Υπεύθυνη Καθηγήτρια:** κα. ΚΑΜΠΑΝΑΡΟΥ ΜΑΡΙΑ

**Σπουδάστρια:** ΜΑΡΑΓΚΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΠΑΤΡΑ 2009

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b> .....	σελ. 1
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	σελ. 4
<b>ABSTRACT</b> .....	σελ. 6
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΟΜΜΑΤΙ</b> .....	σελ. 7
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΈΡΕΥΝΑ</b> .....	σελ. 8
<i>Ορισμοί</i> .....	σελ. 9
1.1 Επίπεδα του λόγου.....	σελ. 12
<i>Η σχέση των επιπέδων μεταξύ τους</i> .....	σελ. 14
<i>Χωρισμός των επιπέδων μεταξύ τους</i> .....	σελ. 14
1.2 Γλωσσική Ανάπτυξη.....	σελ. 15
1.2.1 Μορφή.....	σελ. 15
<i>Φωνολογική Ανάπτυξη</i> .....	σελ. 15
<i>Συντακτική Ανάπτυξη</i> .....	σελ. 17
1.2.2 Περιεχόμενο.....	σελ. 18
1.2.3 Χρήση.....	σελ. 19
1.3 Το Λεξιλόγιο.....	σελ. 20
1.3.1 Τι είναι το λεξιλόγιο και γιατί είναι σημαντικό.....	σελ. 20
1.3.2 Ενεργητικό και Παθητικό λεξιλόγιο.....	σελ. 22
1.3.3 Η μεταβαλλόμενη δομή του λεξιλογίου.....	σελ. 24
1.3.4 Παράγοντες που αυξάνουν την απόκτηση του λεξιλογίου.....	σελ. 26
1.3.5 Λεξιλόγιο, γλώσσα, γνωστική ικανότητα και ακαδημαϊκή επίδοση.....	σελ. 27
<i>Λεξιλόγιο και γλώσσα</i> .....	σελ. 28
<i>Λεξιλόγιο και γνωστική ικανότητα</i> .....	σελ. 28
<i>Λεξιλόγιο και ακαδημαϊκή επίδοση</i> .....	σελ. 29
1.3.6 Θεωρίες απόκτησης.....	σελ. 31
<i>Θεωρία της μάθησης</i> .....	σελ. 31
<i>Κλασική εξαρτημένη μάθηση</i> .....	σελ. 31
<i>Συντελεστική εξαρτημένη μάθηση</i> .....	σελ. 31
<i>Μίμηση</i> .....	σελ. 32

<i>Βιολογική θεωρία</i> .....	σελ. 32
<i>Θεωρία της αλληλεπίδρασης</i> .....	σελ. 32
1.3.7 Έρευνα για το πρώτο λεξιλόγιο.....	σελ. 33
1.4 Αναπτυξιακά Στάδια.....	σελ. 35
1.4.1 Τυπικά Αναπτυξιακά στάδια κατάκτησης λεξιλογίου.....	σελ. 35
1.4.2 Ανάπτυξη γλώσσας και επικοινωνίας στον αυτισμό σε σχέση με τα τυπικά στάδια.....	σελ. 38
1.4.3 Ανάπτυξη γλώσσας και επικοινωνίας στο σύνδρομο Asperger.....	σελ. 41
1.4.4 Ανάπτυξη γλώσσας και επικοινωνίας στο σύνδρομο Angelman...	σελ. 42
1.4.5 Ανάπτυξη γλώσσας και επικοινωνίας στη νοητική υστέρηση.....	σελ. 43
1.4.6 Ανάπτυξη γλώσσας και επικοινωνίας στο σύνδρομο Down.....	σελ. 44
1.4.7 Ανάπτυξη γλώσσας και επικοινωνίας στην ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI).....	σελ. 45
1.4.8 Ανάπτυξη γλώσσας και επικοινωνίας στον τραυλισμό.....	σελ. 46
1.4.9 Παράγοντες που επηρεάζουν την απόκτηση και την εκμάθηση της γλώσσας.....	σελ. 47
<i>A. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση της γλώσσας</i> .....	σελ. 47
<i>B. Παράγοντες που επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη</i> .....	σελ. 48
<i>Κρίσιμες περιόδους ανάπτυξης που επηρεάζουν την τυπική ανάπτυξη</i> .....	σελ. 49
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΟΜΜΑΤΙ</b> .....	σελ. 53
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ</b> .....	σελ. 54
2.1 Σταθμισμένα αξιολογητικά μέσα.....	σελ. 54
2.2 Έρευνες που έχουν γίνει για το Expressive-One Word Picture Vocabulary Test.....	σελ. 56
2.2.1 Έρευνα για την εγκυρότητα του Expressive-One word Picture Vocabulary Test.....	σελ. 56
2.2.2 Έρευνα για την απόδοση των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....	σελ. 57
2.2.3 Έρευνα για την απόδοση των παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα...	σελ. 57
2.3 Επιλογή τεστ για την παρούσα έρευνα.....	σελ. 58
2.4 Σκοπός.....	σελ. 61
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b> .....	σελ. 62
3.1 Σχεδιασμός της παρούσας έρευνας.....	σελ. 62

Ορισμός ερευνητικής μεθόδου.....	σελ. 62
Κριτήρια αποκλεισμού της έρευνας.....	σελ. 62
3.2 Συμμετέχοντες.....	σελ. 63
3.3 Υλικό.....	σελ. 67
3.3.1 Από τι αποτελείται το Expressive-One Word Picture Vocabulary Test.....	σελ. 67
Επικοινωνία με εμπλεκόμενους φορείς - Λήψη έγκρισης.....	σελ. 68
Χρήσιμες πληροφορίες πριν τη διαδικασία χορήγησης.....	σελ. 68
3.3.2 Διαδικασία χορήγησης.....	σελ. 69
Λεκτικές βοήθειες.....	σελ. 73
3.3.3 Τρόπος βαθμολόγησης.....	σελ. 76
3.3.4 Καταγραφή αποτελεσμάτων.....	σελ. 77
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>σελ. 79</b>
4.1 Επεξεργασία αποτελεσμάτων.....	σελ. 79
4.2 Μέσοι όροι.....	σελ. 90
4.3 Στατιστική σημαντικότητα.....	σελ. 93
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>σελ. 94</b>
5.1 Αποτελέσματα παρούσας έρευνας.....	σελ. 94
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>σελ. 101</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....</b>	<b>σελ. 114</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....</b>	<b>σελ. 115</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....</b>	<b>σελ. 119</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....</b>	<b>σελ. 120</b>
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....</b>	<b>σελ. 122</b>

*«Το κάθε άτομο είναι, από ορισμένες πλευρές όπως όλοι οι άνθρωποι, από ορισμένες άλλες πλευρές όπως μερικοί άλλοι άνθρωποι και, τέλος, από ορισμένες άλλες, πάλι πλευρές, όπως κανείς άλλος».*  
*Kluckhohn, Murray & Schneider, 1953*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**Σκοπός:** Η παρούσα περιγραφική συγκριτική μελέτη αποτελεί μια πιλοτική στάθμιση του τεστ σε φυσιολογικό πληθυσμό και σύγκριση των αποτελεσμάτων με αυτά του κλινικού δείγματος. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να αξιολογηθεί η έκταση του τρέχοντος ενεργητικού λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (5.0-6.0) με τυπική ανάπτυξη, καθώς επίσης και παιδιών αντίστοιχης ηλικίας με διαγνωσμένη διαταραχή, έτσι ώστε να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στο επίπεδο του λεξιλογίου τους, αλλά και σε τι χρονολογική ηλικία κυμαίνεται αυτό.

**Μεθοδολογία:** Για την έρευνα αυτή επιλέχθηκε το τεστ αξιολόγησης λεξιλογίου «*Expressive–One Word Picture Vocabulary Test*» (EOWPVT). Το τεστ αυτό εξετάζει το τρέχον επίπεδο του προφορικού ενεργητικού λεξιλογίου ή του λεξιλογίου έκφρασης, μέσω κατονομασίας εικόνων που περιλαμβάνουν αντικείμενα, ενέργειες και έννοιες. Η ομάδα ελέγχου, στην οποία χορηγήθηκε το τεστ, αποτελείται από 80 παιδιά νηπιαγωγείου, εκ των οποίων τα 20 αντιπροσωπεύουν την πιλοτική μελέτη του εργαλείου, τα υπόλοιπα 30 φοιτούν σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο, ενώ τα άλλα 30 σε δημόσιο. Επίσης, για την συλλογή του κλινικού πληθυσμού, χρησιμοποιήθηκαν 30 παιδιά με διάγνωση διαφόρων διαταραχών.

**Αποτελέσματα:** Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύεται ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των παιδιών που παρακολουθούν ιδιωτικό νηπιαγωγείο, τα οποία παρουσίασαν καλύτερη απόδοση από αυτά που παρακολουθούν δημόσιο, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντική όμως. Η διαφορά απόδοσης ανάμεσα στον τυπικό και κλινικό πληθυσμό, είναι αξιοσημείωτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η απόδοση του φυσιολογικού δείγματος είναι σχεδόν η διπλάσια από την αντίστοιχη του κλινικού. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι εάν το παιδί μεγαλώνει σε δίγλωσσο περιβάλλον, παρουσιάζει μειωμένο εκφραστικό λεξιλόγιο σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά. Ωστόσο, οι ενδογενείς (νοημοσύνη, σύνδρομο) και εξωγενείς παράγοντες (κοινωνικό στρώμα προέλευσης) που προκαλούν τις διαφορές στον πλούτο του λεξιλογίου μεταξύ των παιδιών, βρίσκονται εκτός του πλαισίου αυτής της μελέτης. Ενδιαφερόμαστε κυρίως να διαπιστώσουμε τυχόν καθυστέρηση του επιπέδου του χρησιμοποιούμενου εκφραστικού λεξιλογίου στην χρονολογική αυτή ηλικία μεταξύ των δύο δειγμάτων.

**Συμπεράσματα:** Πραγματοποιώντας αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε η σημαντικότητα της κατάκτησης του ενεργητικού λεξιλογίου κατά την προσχολική ηλικία, καθώς και

οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει στη γενική εξέλιξη της προσωπικότητας στο σύνολό της. Μέσα από τη μελέτη αυτή φάνηκε ότι η κατάκτηση του λεξιλογίου αυτού, επηρεάζεται σημαντικά από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί και το «χαρακτήρα» του σχολείου στο οποίο φοιτούν. Τα αποτελέσματα αυτά είναι πολύ σημαντικά και μπορούν να εφοδιάσουν τόσο τους λογοθεραπευτές, τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους γονείς με την απαραίτητη γνώση για έγκαιρο εντοπισμό, πρόληψη και άμεση αντιμετώπιση των αδυναμιών των παιδιών τους.

## ABSTRACT

**Purpose:** This descriptive comparative study is a pilot standardization of the test at normal population and comparing the results with the clinical sample. The purpose of this research was to evaluate the level of current expressive vocabulary in kindergarten (5.0-6.0) with typical development and in children of corresponding age diagnosed with disorder, so that to localize any differences on the level of their vocabulary, but also on what chronological age fluctuates this.

**Methodology:** The test chosen for this survey was the «*Expressive–One Word Picture Vocabulary Test*» (EOWPVT). This test examines the current level of expressive vocabulary, via naming pictures which conclude objects, activities and meanings. The normal sample was 80 children kindergartens, of which 20 represent the pilot test's study, the rest 30 go to private kindergarten and the other 30 to public. Also, the clinical sample was 30 children diagnosed with various disorders.

**Results:** The statistical analysis of data shows that there is difference between children who attend private kindergarten, who have better output of the children that attend public school, without being statistically important. The difference output between the typical and the clinical sample, is also noticeable. The results show that the output of the normal sample is almost the double of the corresponding clinical. Furthermore, noticed that if a child grows up in a bilingual environment, has decreasing expressive vocabulary compared with the monolingual children. Therefore, the internal (IQ, syndrome) and external factors (social stature of origin) which cause the differences at the vocabulary's riches between children, are out of this study. We are interesting mainly to find any delay of the using expressive level at this chronological age between of the samples.

**Conclusions:** This research showed the importance of obtaining the expressive vocabulary during the pre-school age, as the effects which can have at the general evolution of personality as a whole. Through this study is showed that the obtain of the expressive vocabulary, is significantly affected by the environment in which they grow and the character of the school in which they attend. These results are very important and can provide speech therapists, teachers and parents the necessary knowledge, in order to detect and deal problems associated with children disabilities.

*ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ  
ΚΟΜΜΑΤΙ*



## **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΈΡΕΥΝΑ**

Στην παρούσα έρευνα παρέχουμε μια πιλοτική μελέτη του αγγλικού τεστ «*Expressive – One Word Picture Vocabulary Test*» (EOWPVT). Το τεστ αυτό, χρησιμοποιείται για την εξέταση του ενεργητικού λεξιλογίου, μπορεί επίσης όμως να καθορίσει εάν οι γλωσσικές δεξιότητες του ατόμου απαιτούν περαιτέρω αξιολόγηση. Όπως υποστήριξε και η Helen Tager-Flusberg (1981), οι γνωστικές ικανότητες του παιδιού σχετίζονται άμεσα με το λεξιλόγιό του και τον αυθόρμητο λόγο του. Ωστόσο, η χρήση του συγκεκριμένου τεστ, δεν υποστηρίζεται για λόγους διάγνωσης και προσδιορισμού κάποιας διαταραχής.

Στη συγκεκριμένη μελέτη, αποσκοπούμε την αξιολόγηση του ενεργητικού λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (5.0 - 6.0 ετών) με και χωρίς διαταραχές επικοινωνίας, όπου θα εκτιμηθεί η νοητική ηλικία στην οποία αντιστοιχεί το λεξιλόγιό τους. Είναι φανερό, ότι καθυστέρηση στην εξέλιξη του λεξιλογίου του παιδιού από οποιαδήποτε αιτία και αν αυτή μπορεί να προέρχεται, σημαίνει καθυστέρηση και στη γενική εξέλιξη της προσωπικότητας στο σύνολό της. Για το γεγονός ότι, άτομα με περισσότερο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο είναι σε θέση να κατανοήσουν ένα ευρύτερο φάσμα πληροφοριών. Κάτι το οποίο συνεπάγεται ότι, θα έχουν αυξημένες εκπαιδευτικές επιτυχίες και στην ακαδημαϊκή επίδοση (Baker et Al, 1998). Πιο συγκεκριμένα αξιολογείται η έκταση του προφορικού ενεργητικού λεξιλογίου ή του λεξιλογίου έκφρασης, μέσω κατονομασίας εικόνων που περιλαμβάνουν αντικείμενα, ενέργειες και έννοιες, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με τυπική ανάπτυξη, καθώς επίσης και παιδιών αντίστοιχης ηλικίας με διάφορες διαταραχές. Στόχος της μελέτης είναι να γίνει σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών, ώστε να εντοπιστούν τυχόν διαφορές της έκτασης του ενεργητικού λεξιλογίου τους, αλλά και σε τι χρονολογική ηλικία κυμαίνεται αυτό. Ενδιαφερόμαστε κυρίως να διαπιστώσουμε τυχόν μειωμένο επίπεδο του χρησιμοποιούμενου εκφραστικού λεξιλογίου στην ηλικία αυτή μεταξύ των δύο πληθυσμών.

Συνοψίζοντας, αφενός η αξιολόγηση του λεξιλογίου δεν παρέχει απόλυτο κριτήριο της κατανόησης της ανάγνωσης ή άλλων τομέων της ακαδημαϊκής επίδοσης, αφετέρου είναι σαφώς ένα σημαντικό συστατικό στη διαδικασία ανάγνωσης και εκμάθησης, καθώς αποτελεί μεταξύ άλλων και προγνωστικούς δείκτες της μετέπειτα

προφορικής αλλά και γραπτής ικανότητας. Γεγονός, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά με σκοπό την αποφυγή ανερχόμενων δυσκολιών και ματαιώσεων στο σχολικό πλαίσιο (Snow, Burns & Griffin, 1998). Ωστόσο, τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του λεξιλογίου μπορούν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες που όταν συνδυάζονται με άλλα αποτελέσματα, μπορούν να βοηθήσουν στον προσδιορισμό του σχεδιαγράμματος των ικανοτήτων ενός ατόμου, σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Brownell, 2000).

### ΟΡΙΣΜΟΙ

Η ιδιαίτερη ικανότητα του ανθρώπου να παράγει έναρθρο λόγο αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση για την επικοινωνία του με άλλα άτομα, καθώς και για την ανάπτυξη και εξέλιξή του σε σύγκριση με τα υπόλοιπα είδη του ζωικού βασιλείου. Λόγω ανθρωποκεντρικής αλαζονείας ή αντικειμενικά ιδωμένα, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η ομιλία θεωρείται θείο δώρο προς τον άνθρωπο, ανεξάρτητα από τους θεούς που τύχαινε να λατρεύει (Πήτα, 1998). Συχνά τη θεωρούμε δεδομένη και την ανάπτυξή της ως μια εύκολη υπόθεση. Η επικοινωνία και η γλώσσα όμως, απαιτούν πολλές και συνδυαστικές ικανότητες και αυτό γίνεται φανερό στις περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολία στην κατάκτησή της. Προκειμένου να κατανοήσουμε και να εκτιμήσουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά, είναι σημαντικό να ξεκαθαρίσουμε τι ακριβώς εννοούμε με τους όρους επικοινωνία, γλώσσα, λόγος και ομιλία. Στην συνέχεια να δούμε ποια είναι η φύση του λεξιλογίου, ποια είναι τα στάδια ανάπτυξής του και τέλος να περιγράψουμε πως αυτό διαφέρει στις διάφορες Αναπτυξιακές Διαταραχές και ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του λόγου τους.

Η επικοινωνία είναι η συμβολική συνδιαλλαγή ανάμεσα σε νοήμονα όντα, προκειμένου να μεταδώσουν και να ανταλλάξουν γνώσεις, πληροφορίες, ανάγκες, ιδέες, επιθυμίες και χωρίζεται σε λεκτική και μη λεκτική. Μπορεί δηλαδή να πραγματοποιηθεί με διάφορα μέσα όπως κινήσεις, ήχους, οσμές και οπτικά σήματα όλων των ειδών (Κατή, 2000). Η επικοινωνία είναι τόσο βασική και ουσιαστική για το ανθρώπινο είδος, ώστε η ζωή χωρίς γλώσσα, λόγο δεν θα ήταν δυνατή. Όπως χαρακτηριστικά ορίζει ο Watzlawick (1990), «ο άνθρωπος δεν μπορεί παρά να

επικοινωνεί». Στην πραγματικότητα επικοινωνία είναι η πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας.

Γλώσσα είναι ο κοινωνικά αποδεκτός κώδικας ή σύνθετο σύστημα συμβατικών και αυθαίρετων συμβόλων, μέσω του οποίου αναπαρίστανται οι γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο γύρω μας. Αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους ανθρώπους, τη ζωή και τις εμπειρίες τους, προσφέροντας αφενός δυνατότητα πρόσβασης και επικοινωνίας με την κοινωνία των άλλων και επιτρέποντας αφετέρου την ανταλλαγή και κατανόηση των σκέψεων, αναγκών και επιθυμιών μεταξύ των ομοίων τους. Σύμφωνα με τον Ferdinand de Saussure (1916), «πατέρα» της σύγχρονης γλωσσολογίας, «η γλώσσα είναι ταυτόχρονα το όργανο και το προϊόν της ομιλίας». Είναι ένα εργαλείο για κοινωνική χρήση και ένα μοναδικό όχημα σκέψης και έκφρασης των συναισθημάτων μας, προκειμένου να εξυπηρετηθεί η επικοινωνία (Bloom & Lahey, 1978). Η διαδικασία είναι δυναμική και περιλαμβάνει κωδικοποίηση, μεταφορά και αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Χρειάζεται ένας πομπός και ένας δέκτης και ο καθένας πρέπει να είναι σε εγρήγορση σε σχέση με τις ανάγκες του άλλου και να σιγουρεύεται ότι το μήνυμα μεταφέρεται και διατηρείται σωστό. Ο βαθμός επιτυχίας του ομιλητή στην επικοινωνία μετριέται από την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα της μετάδοσης του μηνύματος και ονομάζεται επικοινωνιακή ικανότητα (Φιλιπιάκη – Warburton, 1992).

Η ομιλία και ο λόγος είναι μέρη μιας ευρύτερης διαδικασίας, της επικοινωνίας. Η ανθρώπινη επικοινωνία επομένως, περιλαμβάνει πολλά λειτουργικά στάδια και διαδικασίες, από τη σύλληψη, κωδικοποίηση, λεκτική ή και μη λεκτική έκφραση μιας ιδέας έως τη μεταφορά, αποκωδικοποίηση και κατανόηση. Ενώ πρόκειται για απλά, φυσικά, φυσιολογικά και αυτονόητα φαινόμενα, η περιγραφή και ερμηνεία του μηχανισμού και της λειτουργίας τους αποδεικνύονται ιδιαίτερα περίπλοκες.

Λόγος είναι η γλώσσα ως εσωτερικό σύστημα. Συγκεκριμένα ως λόγος ορίζεται «ένα ενιαίο, αυτοτελές και ομοιογενές κωδικοποιημένο σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή μιας φυσικής γλώσσας», μέσω του οποίου ο άνθρωπος, σε αντίθεση με τα ζώα, έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με τη γλώσσα σε όλες τις μορφές – προφορικά και γραπτά. Η ικανότητα του λόγου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δομή και την ωρίμανση του εγκεφάλου. Για την ανάπτυξη του είναι

απαραίτητα τρία βασικά επίπεδα: Χρήση, μορφή και περιεχόμενο (Bloom & Lahey, 1978).

Ομιλία είναι η κομβική έκφραση συστηματοποιημένων ήχων (Παπουδή, 1998). Ο λόγος βρίσκει ανταπόκριση στην ομιλία, η οποία είναι προφορικός λεκτικός τρόπος μετάδοσης των μηνυμάτων και απαιτεί ακριβή νευρομυϊκό συντονισμό των στοματικών κινήσεων. Ορίζεται σαν σχηματισμός της γλώσσας και μπορεί να είναι εξωτερικός (για να εκτελέσει μια επικοινωνιακή λειτουργία) ή εσωτερικός (να αντανακλά στη γνωστική λειτουργία). Η εξωτερική ομιλία υποδιαιρείται σε προφορική και γραπτή έκφραση (Bogdashina, 2005). Η ομιλία δεν είναι το μοναδικό μέσο επικοινωνίας στον άνθρωπο. Χρησιμοποιούμε επίσης και τη μη λεκτική επικοινωνία για να στείλουμε μηνύματα. Κάθε προφορική γλώσσα έχει συγκεκριμένους ήχους ή φωνήματα και συνδυασμούς φωνημάτων που είναι ιδιαίτεροι για κάθε γλώσσα. Επιπρόσθετα, η ομιλία περιέχει κι άλλα στοιχεία όπως η ποιότητα φωνής, τόνος και ρυθμός.

## **1.1 ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ**

Ο βασικός ισχυρισμός που ενώνει τις θεωρίες του πλαισίου ωρίμανσης/βιολογίας είναι ότι η βασική διαδοχή των αλλαγών που χαρακτηρίζουν την ανάπτυξη ενός ατόμου, είναι ενδογενής. Δηλαδή, έρχεται μέσα από τον οργανισμό ως συνέπεια των γονιδίων που κληρονομεί. Η κύρια αιτία της ανάπτυξης, από τη σκοπιά αυτή, είναι η ωρίμανση. *Με την έννοια ότι τα παιδιά καθώς ωριμάζουν, η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα εμφανίζεται φυσιολογικά, με μικρή συνδρομή από το περιβάλλον και χωρίς καμιά ανάγκη για ειδική εκπαίδευση.* Η ικανότητα χρήσης του λόγου φαίνεται ότι ωριμάζει με σταθερό ρυθμό και κληρονομείται από όλους τους ανθρώπους (Pinker, 1994). Επιπλέον, έρευνες των Plomin & McClearn (1993) έδειξαν ότι ορισμένες πτυχές της προσωπικότητας και της νοημοσύνης έχουν γερές γενετικές βάσεις. Ορισμένες βασικές νοητικές ικανότητες φαίνεται ότι είναι παρούσες στην εμβρυϊκή ζωή ή στη γέννηση, επομένως, η προέλευσή τους δεν φαίνεται να εξαρτάται από τη συναλλαγή με το μεταγεννητικό περιβάλλον (Carey & Gelman, 1991).

Το γεγονός ότι το περιβάλλον παίζει δευτερεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση της βασικής πορείας της ανάπτυξης, σύμφωνα με την άποψη του πλαισίου ωρίμανσης/βιολογίας, δηλώνεται έντονα από τον Gessel Arnold (1880-1961), έναν από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους που άσκησαν σημαντική επίδραση στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Επίσης, φανερώνει ότι ορισμένοι τύποι παροχής γονικής φροντίδας προάγουν τις ικανότητες του παιδιού (Steinberg et al., 1994) και ότι η τηλεόραση μπορεί να επηρεάσει την επιθετική συμπεριφορά (Bandura, 1986).

Στην προσχολική ηλικία τα περισσότερα παιδιά σήμερα, αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις συμπεριφορές τους σχετικά με το λεξιλόγιο και τη γραφή χωρίς να έχουν δεχθεί συστηματική διδασκαλία ή να έχουν κατακτήσει τον γραμματισμό με τη συμβατική έννοια (Cole & Cole, 2001). Όλες αυτές οι πρωτοεμφανιζόμενες γνώσεις και συμπεριφορές, ερμηνεύονται στο πλαίσιο της θεωρίας του αναδυόμενου γραμματισμού ως αναπόσπαστο τμήμα της δυναμικής της αναπτυξιακής διαδικασίας, μέσω της οποίας το παιδί κατακτά τον γραμματισμό και η οποία ολοκληρώνεται με τη φοίτησή του αργότερα, στη βασική εκπαίδευση. Η διερεύνηση της ανάπτυξης των συγκεκριμένων γνώσεων και συμπεριφορών παρουσιάζει τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό ενδιαφέρον, εν όψει σοβαρών ενδείξεων, ότι αυτές οι γνώσεις αποτελούν

μεταξύ άλλων και προγνωστικούς δείκτες της μετέπειτα προφορικής αλλά και γραπτής ικανότητας, οι οποίοι μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά με σκοπό την αποφυγή ανερχόμενων δυσκολιών και ματαιώσεων στο σχολείο (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Ο προφορικός λόγος, δηλαδή η γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, αντανακλά το επίπεδο κατάκτησης των επιμέρους γλωσσικών πεδίων της μορφολογίας, της σύνταξης, της σημασιολογίας και της πραγματολογίας: πεδίων που θα συστηματοποιηθούν αργότερα με την κατάκτηση του συμβατικού γραμματισμού. (Dickson, 1981).

Η γλώσσα είναι ένα πολύ περίπλοκο σύστημα που γίνεται καλύτερα αντιληπτό μέσω των επιμέρους λειτουργικών επιπέδων του. Οι Bloom και Lahey (1978) χώρισαν τη γλώσσα σε 3 κύρια επίπεδα: το περιεχόμενο, την μορφή και τη χρήση.

Το περιεχόμενο περιλαμβάνει τις έννοιες ή την σημασιολογία των λέξεων. Σύμφωνα με τους Bloom & Lahey (1978), διακρίνονται τρεις κατηγορίες του περιεχομένου της γλώσσας: γνώση αντικειμένων, σχέση μεταξύ τους και σχέση μεταξύ των γεγονότων, καθώς σχετίζεται με το νόημα, δηλαδή τη σημασιολογία, που εκφράζεται με τη γλώσσα. Περιγράφει τα είδη θεμάτων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, τη γλωσσική έκφραση αυτών που έχουν στο μυαλό τους, τις ιδέες τους γύρω από αντικείμενα, γεγονότα και σχέσεις αντικειμένων μεταξύ τους (Στεφοπούλου, 2004).

Η γλώσσα εκτός από περιεχόμενο και νόημα είναι και μορφή. Η μορφή περιλαμβάνει τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη. Η φωνολογία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται και συνδέονται επιλεγμένοι ήχοι μιας συγκεκριμένης γλώσσας. Δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο έχουν αποθηκευθεί τα φωνήματα στο μυαλό μας και η γνώση ότι οι αλλαγές τους επιφέρουν αλλαγή στο νόημά τους (μάτι-κάτι). Η μορφολογία αναφέρεται στο πως συνδυάζονται τα μορφήματα μιας γλώσσας ώστε να σχηματιστούν λέξεις που προσδίδουν νόημα. Τα μορφήματα είναι γραμματικές μονάδες που χρησιμοποιούνται για την δημιουργία λέξεων (π.χ. καταλήξεις). Τέλος, η σύνταξη αναφέρεται στον τρόπο σύνδεσης των

λέξεων μεταξύ τους ώστε να αποδοθεί μια κατανοητή πρόταση, κάτι το οποίο είναι αποτέλεσμα της ακολουθίας των συντακτικών κανόνων (Bogdashina, 2005).

Η χρήση της γλώσσας ονομάζεται «πραγματολογία» και αναφέρεται στις λειτουργίες της γλώσσας, καθώς και στους κανόνες που τη διέπουν. Σκοπεύει στην εξυπηρέτηση στόχων ή λειτουργιών κατά την επικοινωνία και αφορά τις συναναστροφές μεταξύ των ανθρώπων για τη διατήρηση και τερματισμό συνομιλιών (Bloom & Lahey, 1978).

#### *Η ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ*

Οι τρεις αυτές διαστάσεις της γλώσσας βρίσκονται σε διαρκή αλληλεξάρτηση. Τα προβλήματα στη δομή, το περιεχόμενο και τη χρήση το λόγου αλληλοεπηρεάζονται, ο βαθμός σοβαρότητας διαφέρει, καθώς παρουσιάζονται στην κατανόηση και στην έκφραση και αλλάζουν μορφή, σύμφωνα με την ηλικία του παιδιού. Το περιεχόμενο καθορίζει τη μορφή της γλώσσας, η οποία εξαρτάται και από τη χρήση της για την εξυπηρέτηση στόχων/ αναγκών. Η μορφή αλλάζει ανάλογα με την κοινωνική συμπεριφορά που απαιτείται, ενώ το περιεχόμενο μπορεί να υποστεί αλλαγές λόγω τυχόν αλλαγών της μορφής, δηλαδή το περιεχόμενο διαφοροποιείται στην περίπτωση που ο τόνος της φωνής μας αλλάξει εκφέροντας την ίδια πρόταση. Η πραγματολογία όμως, κατέχει τον πρωτεύοντα ρόλο στην οργάνωση της γλώσσας. Όταν ένα παιδί θέλει κάτι και βρίσκεται στην κατάλληλη κοινωνική κατάσταση που μπορεί να το ζητήσει, τότε εφαρμόζει τους κανόνες της φωνολογίας, μορφολογίας, σύνταξης και σημασιολογίας για να μορφοποιήσει την επιθυμία του (Τζιμαρά, 2006).

#### *ΧΩΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ*

Σε αυτές τις περιπτώσεις έχουμε πολύ σοβαρές διαταραχές του λόγου. Καμία από τις διαστάσεις της γλώσσας δεν παρουσιάζουν επίδραση στην άλλη. Τα παιδιά μπορούν να απαγγέλουν ποιήματα, διαφημίσεις, ανακοινώσεις από το ραδιόφωνο,

αλλά χωρίς καμία συσχέτιση με το περιβάλλον ή χωρίς κάποιο φανερό σκοπό σε ασυνάρτητη χρονική στιγμή (Τζιμαρά, 2006).

## **1.2 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

### **1.2.1 ΜΟΡΦΗ**

#### *ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Η πρώτη περίοδος της γλωσσικής ανάπτυξης ενός παιδιού ξεκινά με την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος, η οποία εκτείνεται χρονικά συνήθως στους 12 πρώτες μήνες της ζωής του. Η φωνολογική ανάπτυξη δε σταματά σε αυτό το διάστημα, συνεχίζεται και αργότερα. Σε αυτό το στάδιο όμως, πραγματοποιείται η πιο έκδηλη ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος σε φωνολογικό επίπεδο και θεωρείται προπαρασκευαστική για τη μετέπειτα συντακτική και σημασιολογική του εξέλιξη. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, να την διαφοροποιεί από τις επόμενες περιόδους (Πήτα, 1998). Παρακάτω παρουσιάζονται τα τρία στάδια ανάπτυξης:

A. Οι πρώτες άναρθρες φωνές και το βάβισμα. Το χασμουρητό, το γέλιο, το κλάμα αποτελούν τις πρώτες προσπάθειες επικοινωνίας του παιδιού, ενώ παράλληλα ενδέχεται να έχουν συναισθηματική και κοινωνική λειτουργία για το παιδί. Το βρέφος στους πρώτους μήνες της ζωής του παράγει περιορισμένο πλήθος ήχων. Είναι οι λεγόμενες πρώτες άναρθρες φωνές και το βάβισμα. Κατά τον Stark (1980), αυτοί οι ήχοι χαρακτηρίζονται ως απόρροια αντανάκλαστικών (συνέπεια πράξης) ή φυσικές λειτουργικές κραυγές, παρά ως φωνήματα. Από τον όγδοο μήνα και έπειτα αλλάζει η αρχική φωνολογική παραγωγή και ξεκινά ένα ηχητικό παιχνίδι αναδιπλασιαζόμενων συλλαβών. Σε αυτή τη φάση το μωρό δοκιμάζει τα φωνητικά του όργανα, παράγει φθόγγους και μιμείται ήχους του γλωσσικού του περιβάλλοντος στο οποίο εκτίθεται (Πήτα, 1998).

B. Η παραγωγή ιδιόρρυθμων φωνολογικών συνόλων. Στην ηλικία των οκτώ με εννέα μηνών το ηχητικό παιχνίδι διαφοροποιείται και χαρακτηρίζεται από ρυθμό και επιτονισμό με λειτουργική χροιά, παρότι η αρθρωτική παραγωγή εξακολουθεί να



αποτελείται από ασυνάρτητους ήχους. Σε αυτή τη περίοδο, παρατηρείται μια συστηματική φωνολογική παραγωγή που μοιάζει με τα φωνήματα της γλώσσας των ενηλίκων. Για το λόγο αυτό της μίμησης της γλώσσας, αποκαλείται στάδιο ηχολαλίας. Το παιδί κατανοεί απλές εντολές, συνήθως αντικείμενα καθημερινής χρήσης και αναγνωρίζει 1–3 μέρη του σώματος. Με τη φάση αυτή συνδέεται η προγλωσσική περίοδος με την κύρια γλωσσική ανάπτυξη που ουσιαστικά αρχίζει με την παραγωγή της πρώτης λέξης από το παιδί ( Πήτα, 1998).

Γ. Το ολοφραστικό στάδιο ( αρθρωτικά σύνολα μιας λέξης). Κατά τον πρώτο χρόνο, η αντίληψη και η παραγωγή ήχων αυξάνονται, με επακόλουθο να αρχίζουν να παράγονται οι πρώτες λέξεις. Η γλωσσική κατανόηση έχει επέλθει, κάτι το οποίο διευκολύνει την παραγωγή. Συχνά παρατηρούνται λάθη όσον αφορά τους φωνοτακτικούς κανόνες στη δομή των λέξεων (π.χ. αντικαταστάσεις, εξαλείψεις). Ο Wilkes (1976) αναφέρει ότι ο μέσος όρος φωνολογικής παραγωγής λέξεων στα πρώτα χρόνια έχει ως εξής: σε ηλικία 12 μηνών παράγονται 3 λέξεις, 18 μηνών 22 λέξεις, 24 μηνών 272 λέξεις και 30 μηνών 446 λέξεις. Η Nelson (1973) χωρίζει τα παιδιά με βάση τις παραγόμενες εκφραστικές δομές τους, σε *εκφραστικά* και *παθητικά ή αναφορικά*. Τα εκφραστικά παιδιά κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους, δίνουν έμφαση σε πρόσωπα και συναισθήματα, ενώ τα παθητικά παιδιά δίνουν στα αντικείμενα. Τα πρώτα αποδεικνύονται στη συνέχεια πιο γρήγορα ως προς την εκμάθηση συντακτικών κανόνων και δομών, ενώ τα δεύτερα ως προς τον εμπλουτισμό του λεξικού τους (Αλεξάνδρου, 2009).

Η γλώσσα του παιδιού αρχίζει και διαμορφώνει τη δική της δομή και δεν αποτελεί πλέον αντίγραφο της γλώσσας των ενηλίκων, γεγονός που φαίνεται ιδιαίτερα από τη συντακτική δομή. Το ολοφραστικό στάδιο συμπίπτει με την αρχή της ανάπτυξης του συντακτικού συστήματος, κατά το οποίο η πρώτη λέξη του παιδιού χρησιμοποιείται με πολλές έννοιες και γραμματικές λειτουργίες. Σε αυτό το επίπεδο εμφανίζεται και η δημιουργία του λεξιλογίου του. Οι πρώτες λέξεις είναι συνήθως ουσιαστικά και λιγότερο ρήματα, επίθετα και επιρρήματα. Δηλαδή λέξεις, ώστε να μπορεί το παιδί να περιγράψει το άμεσο περιβάλλον, τις επιθυμίες του, καθώς και τη διάθεσή του. Στις εκφράσεις του διακρίνονται οι έννοιες του κτήτορα, της πράξης, του τόπου, του χρόνου, του σχήματος, της ποσότητας και λοιπά. Για παράδειγμα «έφυγε μαμά», «ποτήλι εκεί», «που μπάλα;», «μεγάλο τουτού» (Πήτα, 1998).

## ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η μετάβαση από το ολοφραστικό στάδιο στην εμφάνιση της πρότασης δύο ή περισσότερων λέξεων (12-18 μήνες), γίνεται όταν το παιδί έχει αρχίσει να χρησιμοποιεί ένα ικανοποιητικό αριθμό λέξεων. Έπειτα, ακολουθεί το στάδιο της συντακτικής δομής (18-20 μήνες) και παρατηρείται μια σταδιακή αύξηση στη συχνότητα παραγωγής διαφορετικών προτάσεων από το παιδί. Τοποθετεί λέξεις, κυρίως ουσιαστικά και ρήματα, χωρίς ιδιαίτερη σύνταξη, με πλήρη απουσία συνδετικών λειτουργικών λέξεων. Στην ηλικία των 2-3 ετών, αρχίζει να παράγει πιο σύνθετες προτάσεις, στις οποίες η θέση των λέξεων έχει λειτουργική σημασία (Υποκείμενο – Ενέργεια – Αντικείμενο «μπαμπάς παίρνει αμάξι» ή Υποκείμενο – Ενέργεια – Τόπος «μπαμπάς πάει δουλειά») και αρχίζει να μιλάει για τον εαυτό του χρησιμοποιώντας το «εγώ». Έχοντας πλέον συμπληρώσει το τρίτο έτος της ηλικίας του, το παιδί παράγει προτάσεις τριών λέξεων τουλάχιστον. Ο Braine (1963) υποστηρίζει ότι σε αυτή την ηλικία το παιδί μαθαίνει τη σωστή συντακτική σειρά των λέξεων, τους κανόνες δηλαδή που πρέπει να χρησιμοποιήσει για να αποδώσει κατανοητά το νοητικό περιεχόμενο των σκέψεών του (Αλεξάνδρου, 2009).

Στην ηλικία των 4-5 ετών, χρησιμοποιεί γραμματικά σωστές προτάσεις οι οποίες περιλαμβάνουν 4-8 λέξεις, ρωτάει για ορισμούς λέξεων, μιλάει σχετικά με εμπειρίες του στο σχολείο, σπíti φίλων του και λοιπά, αναμεταδίδει με ακρίβεια μια μεγάλη ιστορία, χρησιμοποιεί μέλλοντα χρόνο, κτητικές αντωνυμίες και συγκριτικά μορφήματα στις προτάσεις («αυτό το βιβλίο είναι πιο μεγάλο από τη τσάντα μου»). Στο τελευταίο στάδιο, έως την ηλικία των 5-6 ετών, η συντακτική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από ραγδαία πρόοδο τόσο στο επίπεδο της αντιληπτικής όσο και της παραγωγικής διαδικασίας της γλώσσας. Η συντακτική δομή της ερώτησης (ποιος, πού, πότε, γιατί, τι) εντάσσεται μέσα στο συντακτικό σύστημα της γλώσσας, ενώ αργότερα εμφανίζονται οι αρνητικοί τύποι «μην», «δεν». Στην ηλικία των 6 ετών η συντακτική ανάπτυξη δεν έχει ολοκληρωθεί εντελώς αν και οι διαφορές του παιδικού λόγου με τον λόγο των ενηλίκων δεν έχουν μεγάλες διαφορές (Πήτα, 1998), ονομάζει ορισμένα γράμματα, αριθμούς, νομίσματα, κατανοεί το «αριστερά» και το «δεξιά», χρησιμοποιεί αυξανόμενα πιο σύνθετες περιγραφές, συμμετέχει σε συζητήσεις, μετράει έως το 10 μηχανικά και απαγγέλει το αλφάβητο.

### 1.2.2 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Η ανάπτυξη του σημασιολογικού επιπέδου στη παιδική ηλικία εξαρτάται από την εξέλιξη του γενικότερου αντιληπτικού μηχανισμού και αναφέρεται στη μάθηση και κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας. Συνδέεται με το νοητικό λεξικό μας, δηλαδή με την περιγραφή της αναπαράστασης του νοήματος μιας λέξης στο νου μας και με το πώς χρησιμοποιούμε αυτή την αναπαράσταση. Σύμφωνα με τους Quinn & Eimas (1986), η ικανότητα του παιδιού να κατηγοριοποιεί εννοιολογικά τις λέξεις και να διαμορφώνει τις αντίστοιχες σημασιολογικά συναφείς ομάδες στο νοητικό λεξικό, είναι έμφυτη. Είναι γεγονός ότι το παιδί κατανοεί σημαντικό αριθμό εννοιών πριν πει τη πρώτη δική του λέξη. Υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές στην ηλικία κατανόησης της πρώτης λέξης καθώς και της παραγωγής της. Υπάρχουν παιδιά που παράγουν τη πρώτη τους λέξη πριν τους 12 μήνες και άλλα, που ξεπερνούν τους 18 μήνες. Οι ατομικές διαφορές στο ρυθμό ανάπτυξης της γλώσσας είναι μεγαλύτερες μέχρι την ηλικία των δώδεκα μηνών, αλλά αργότερα ελαχιστοποιούνται.

Στην ανάλυση της σημασιολογικής ανάπτυξης παρουσιάζονται ορισμένες πρακτικές και ουσιαστικές δυσκολίες. Για παράδειγμα, η γνώση μιας λέξης δεν συνεπάγεται αυτόματα ή αυτονόητα ότι το παιδί τη χρησιμοποιεί με την ίδια εννοιολογική σημασία που της αποδίδουν οι ενήλικες, ούτε επίσης δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο την κατανοεί το παιδί. Καθώς, υποδηλώνεται μονάχα εάν η λέξη σε γενικές γραμμές ανταποκρίνεται εννοιολογικά στα επικοινωνιακά συμφραζόμενα. Η σημασιολογική ανάπτυξη ολοκληρώνεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της στην ηλικία των 8 ετών, περιλαμβάνοντας την ανάπτυξη του εμπλουτισμού του λεξιλογίου, της απόκτησης της έννοιας των λέξεων, καθώς και της συνειδητοποίησης της σημασιολογικής δομής των προτάσεων (Πόρποδας, 1993). Για να μπορέσει το παιδί να αποκτήσει ευχέρεια στη γλωσσική επικοινωνία, είναι αυτονόητο ότι χρειάζεται να εμπλουτίζει συνεχώς το λεξιλόγιό του με νέες λέξεις – έννοιες. Αυτή την ακολουθία πραγματοποιεί και ο σπουδαστής μιας ξένης γλώσσας. Αυτή η διαδικασία είναι μακρόχρονη και πολυσύνθετη και κατά τα πρώτα στάδια είναι άμεσα συνδεδεμένη με το χρονικό και τοπικό πλαίσιο. Το παιδί δηλαδή, αντιλαμβάνεται σημασιολογικά τις λέξεις βλέποντας και συνδυάζοντάς τις με την παρουσία πραγμάτων, προσώπων και γεγονότων του άμεσου περιβάλλοντός του (Κατή, 2000).

### 1.2.3 ΧΡΗΣΗ

Για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά πρέπει να ελέγχουν περισσότερα πράγματα από τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας τους και τα νοήματα των λέξεων. Αυτές οι γνώσεις θα είχαν μικρή χρησιμότητα, αν τα παιδιά δεν κατακτούσαν ταυτόχρονα και τις πραγματολογικές χρήσεις της γλώσσας, δηλαδή την ικανότητα προσαρμογής λέξεων στις ανάγκες του ακροατή και του περιβάλλοντος που βρίσκεται (Bates, Camaioni & Volterra, 1975). Η κατάκτηση κανόνων συνομιλίας φαίνεται ότι αρχίζει πολύ νωρίς. Δεν είναι λίγοι αυτοί που ισχυρίζονται ότι οι αρχές της συνομιλίας θεμελιώνονται στη προγλωσσική περίοδο. Ο Trevarthen (1979) αναφέρει ότι οι πρώτες επικοινωνιακές συναλλαγές με τους ενήλικες, γίνονται κατά τη βρεφική ηλικία (Παπουδή, 1998). Από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά φαίνεται πως αποκτούν κάποιους βασικούς κανόνες για τη έναρξη και λήξη μιας συνομιλίας (χαίρετισμός) (Κατή Δ., 2000). Από το δεύτερο έτος των παιδιών μέχρι και τα έξι τους χρόνια, οι συζητήσεις τους είναι πιο ώριμες και πιο ορθές. Κατά την διάρκεια των πρώτων συζητήσεων, οι διάλογοι περιορίζονται σε μια-δυο προτάσεις, ενώ αργότερα η ικανότητα αλλαγής του θέματος επεκτείνεται στις συνομιλίες. Τα θέματα των συνομιλιών επεκτείνονται, καθώς αυξάνονται οι κινητικές και κοινωνικές ικανότητες του παιδιού. Η Shugar (1981) αναφέρει ότι παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων ετών, είναι πρόθυμα να διεξάγουν μια συνομιλία (Παπουδή, 1998). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας επικοινωνούν καλύτερα μέσα σε ένα φυσικό πλαίσιο, ενώ δυσκολεύονται να μεταδώσουν πληροφορίες μέσω της γλώσσας όταν αυτό το φυσικό πλαίσιο αρχίζει να απουσιάζει. Επίσης, γίνονται πιο ευαίσθητα στις ανάγκες του συνομιλητή τους και είναι σε θέση να παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες, αν χρειαστεί. Παρά το πρώιμο ορισμένων επικοινωνιακών καταστάσεων, αρκετές γνώσεις ως προς τις αρχές της συνομιλίας συνεχίζουν να κατακτώνται και σε μεγαλύτερες ηλικίες (Κατή, 2000).

## **1.3 ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ**

### **1.3.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ**

Η ικανότητα χρησιμοποίησης λέξεων για την ονομασία αντικειμένων, ενεργειών, δραστηριοτήτων, αναγκών, φαινομένων και λοιπά, είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, αλλά και μια ιδιαίτερη ικανότητα του ανθρώπου, στην οποία εκφράζεται η λειτουργία οργάνωσης των αισθητηριακών και γνωστικών του δεδομένων (Lenneberg, 1972). Το σύνολο των λέξεων, που χρησιμοποιεί ένας άνθρωπος κατά την προσαρμογή ή την αναπροσαρμογή του, αποτελεί το λεξιλόγιό του (Wendler και Seidner, 1970). Το λεξικό ή νοητικό λεξιλόγιο μιας συγκεκριμένης γλώσσας, περιλαμβάνει όλες τις λέξεις αυτής της γλώσσας. Διαφορετικές γλώσσες έχουν διαφορετικά λεξικά, όχι μόνο γιατί χρησιμοποιούν διαφορετικά φωνήματα για να εκφράσουν παρόμοια νοήματα, αλλά γιατί εκφράζουν και διαφορετικά νοήματα, διαφορετικές πραγματικότητες και έννοιες (Πήτα, 1998). Η κατάκτηση του λεξιλογίου θεωρείται το κλειδί για την επιτυχή ανάπτυξη της επικοινωνίας και των γλωσσικών ικανοτήτων, καθώς είναι η βάση της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού. Δημιουργείται από τις καθημερινές εμπειρίες της ζωής, δηλαδή από τη μάθηση και αποτελεί ένα εργαλείο για την πρόκληση νέων μαθήσεων και για την οργάνωση νέων εμπειριών. Οι λέξεις, δηλαδή, οργανώνουν την εμπειρία και δίνουν τη δυνατότητα στον άνθρωπο να την εκφράζει με τη μορφή εννοιών. Το λεξιλόγιο είναι το υλικό, με τη βοήθεια του οποίου προωθείται η ικανότητα του προσώπου να διαφοροποιεί το περιβάλλον του και να ταξινομεί τις εμπειρίες του. Καθυστέρηση στην εξέλιξη του λεξιλογίου του παιδιού, σημαίνει καθυστέρηση και στη γενική εξέλιξη της προσωπικότητας στο σύνολό της (Brownell, 2000).

Το λεξιλόγιο απεικονίζει ότι ένα άτομο ξέρει για τον κόσμο του/ της και στη συνέχεια, συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα με την οποία το άτομο είναι σε θέση να σκεφτεί για, ή να κατανοήσει εκείνος τον κόσμο και να μάθει από την εμπειρία. Με τον έλεγχο της απόκτησης λεξιλογίου, κατανοούμε την έκταση της γενικής γνώσης ενός προσώπου.

Η απόκτηση του λεξιλογίου έρχεται όχι μόνο από την άμεση εμπειρία αλλά και έμμεσα μέσω του ακούσματος και της ανάγνωσης. Ενώ ένα πρόσωπο μπορεί να ξέρει τι είναι «κουτάλα» έχοντάς το χρησιμοποιήσει, εκείνο το πρόσωπο μπορεί

επίσης να ξέρει τι είναι το «διαστημικό όχημα» έχοντας ακούσει ή διαβάσει για αυτό, χωρίς πάντα να έχει δοκιμάσει το ένα από τα δύο άμεσα. Η έμμεση εμπειρία, ιδιαίτερα μέσω της ανάγνωσης, διαδραματίζει έναν κύριο ρόλο στην απόκτηση λεξιλογίου (Stahl, 1999).

Το λεξιλόγιο που διαθέτει κάθε άνθρωπος σε ένα ορισμένο επίπεδο εξέλιξής του, διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: το ενεργητικό και το παθητικό λεξιλόγιο (Kozielski, 1979, Ζάχαρης, 1994). Το ενεργητικό λεξιλόγιο αποτελείται από τις λέξεις εκείνες, τις οποίες μπορεί ο άνθρωπος να χρησιμοποιεί αυθόρμητα, να εκφράσει πολύπλοκες σκέψεις, απόψεις και έννοιες, να επικοινωνήσει προφορικά ή γραπτά, ενώ το παθητικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει τις λέξεις που καταλαβαίνει σε μια δεδομένη ηλικία, την κατανόηση και σημασιολογία των εννοιών, τι ακούγεται ή διαβάζεται. Είναι προφανές ότι το παθητικό λεξιλόγιο του ανθρώπου είναι ευρύτερο του ενεργητικού λεξιλογίου (Brownell, 2000). Η αντίληψη της μορφής και της σημασίας των λέξεων προηγείται της παραγωγής τους (Guasti, 2002).

Το λεξιλόγιο είναι από τα διάφορα θεμελιώδη στοιχεία που καθορίζει την ικανότητα ενός ατόμου να καταλάβει τι ακούγεται ή διαβάζεται (παθητική γλώσσα) και να επικοινωνήσει προφορικά ή γραπτά (ενεργητική γλώσσα). Η γνώση της έννοιας μιας λέξης απαιτεί τη γνώση ενός ευρύτερου θέματος. Είναι η γνώση του θέματος που παρέχει τα συμφραζόμενα για την ανάθεση της έννοιας σε μια λέξη. Παραδείγματος χάριν, η γνώση της λέξης «κουτάλα» υποθέτει ότι το πρόσωπο ξέρει για την χρήση του και επομένως, έχει την γνώση για το μαγείρεμα, τα τρόφιμα και γενικά ένα ολόκληρο σύνολο σχετικών πληροφοριών (Nelson, 1981, 1986). Ευρήματα με τη τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων (PET) κατέδειξαν ότι, όταν οι λέξεις ακούγονται ή διαβάζονται (ακουστικά ερεθίσματα) ενεργοποιείται η περιοχή Wernicke η οποία αφορά την κατανόηση (αντίληψη-παθητικό λεξιλόγιο). Αν όμως οι λέξεις διαβάζονται χωρίς να ακούγονται ή προφέρονται (οπτικά ερεθίσματα), η περιοχή αυτή δεν ενεργοποιείται και οι οπτικές αυτές πληροφορίες μεταφέρονται απευθείας στην περιοχή Broca, η οποία αφορά τη γλωσσική έκφραση (παραγωγή-ενεργητικό λεξιλόγιο) (Πήτα, 1998).

\* PET: Αποτελεί μέτρηση της εγκεφαλικής λειτουργίας μέσω της μέτρησης της κατανάλωσης οξυγόνου από τον εγκέφαλο, της αιματικής ροής και του μεταβολισμού της γλυκόζης.

### 1.3.2 ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΑΘΗΤΙΚΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Η έκταση του λεξιλογίου ενός ατόμου είναι η πρωταρχική δομή που θεωρείται ότι μετριέται από το Expressive - One Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT) και το Receptive - One Word Picture Vocabulary Test (ROWPVT). Τα τεστ διαφέρουν στο ότι το πρώτο ενδιαφέρεται για την ικανότητα του εξεταζομένου όσον αφορά την έκφραση των λέξεων, όπου το ερέθισμα είναι μια οπτική αντιπροσώπευση ενός αντικειμένου, ενέργειας ή έννοιας και η απάντηση είναι μια μεμονωμένη λέξη που περιγράφει εκείνη την απεικόνιση. Αντίθετα το δεύτερο, ενδιαφέρεται για την κατανόηση των λέξεων, όπου το ερέθισμα είναι μια λέξη και η απάντηση είναι ο προσδιορισμός μιας εικόνας που αντιπροσωπεύει τη λέξη. Δηλαδή η βασική διαφορά μεταξύ τους είναι ότι, τα τεστ του ενεργητικού λεξιλογίου απαιτούν την περαιτέρω λειτουργία που είναι αναγκαία, της πρόσβασης και ανάκλησης της λέξης από τη μνήμη, ενώ το παθητικό λεξιλόγιο απαιτεί μόνο την κατανόηση της έννοιας μιας λέξης (Brownell, 2000). Δηλαδή στο ενεργητικό λεξιλόγιο παρουσιάζεται λεκτικά η αναπαράσταση της έννοιας, ενώ στο παθητικό προσδιορίζεται η σημασία της λέξης.

Η πρόσβαση και ανάκληση των λέξεων από το νοητικό λεξικό μας, γίνεται για την αποκωδικοποίηση (αναγνώριση) και αποκωδικοποίηση (παραγωγή) των λέξεων, κάτι το οποίο αποτελεί την πιο συνηθισμένη δραστηριότητα της καθημερινής ζωής. Εάν υποθεθεί ότι κάθε ομιλητής, είτε απευθυνόμενος προς το συνομιλητή του είτε στον εσωτερικό μονόλογό του χρησιμοποιεί κατά μέσο όρο 3 λέξεις το δευτερόλεπτο, τότε παράγει 180 λέξεις το λεπτό και 10.800 λέξεις την ώρα, με αποτέλεσμα μία λέξη να ανακαλείται από το νοητικό λεξικό γύρω στις 10.000 φορές την ημέρα. Σύμφωνα με έρευνες (Oldfield 1963, Hirsh-Pasek, Reeves & Golinkoff 1993), οι ιδιαίτερα μορφωμένοι άνθρωποι διαθέτουν ένα λεξιλόγιο του οποίου το μέγεθος ανέρχεται σε 75.000 έως 150.000 λέξεις. Από αυτές ορισμένες εμφανίζονται πιο συχνά, ενώ άλλες παράγονται πολύ πιο σπάνια.

Από την άλλη, είναι αποδεκτό ότι η πρόσβαση στο νοητικό λεξιλόγιο αποτελεί μια αναμφισβήτητα περίπλοκη και σύνθετη διαδικασία που επιτελεί με βάση τους δικούς της συγκεκριμένους και πολύπλοκους κανόνες, δεδομένου ότι ο μέσος φυσιολογικός ενήλικος ομιλητής διαθέτει παθητικό λεξιλόγιο της τάξης των 50.000 ή και περισσότερων λέξεων. Επομένως, εφόσον η γλώσσα κατανοείται και παράγεται συνήθως με μία ταχύτητα τριών λέξεων το δευτερόλεπτο, προκύπτει το συμπέρασμα

ότι κάθε ομιλητής έχει άμεση πρόσβαση συνολικά σε 50.000 λέξεις στο χρονικό διάστημα 1/3 του δευτερολέπτου. Γεγονός που, φαίνεται να μην απαιτείται ιδιαίτερος κόπος ή επίπονη διαδικασία. Γι' αυτόν το λόγο, το νοητικό λεξικό πρέπει να είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να επιτρέπει και να παρέχει τη δυνατότητα εύκολης διερεύνησης και πρόσβασης στις ζητούμενες λέξεις (Πήτα, 1998).

Στο EOWPVT, τα άτομα είναι ευχερή στην ονομασία της σωστής λέξης με τα εύκολα στοιχεία. Καθώς όμως γίνονται ιεραρχικά πιο δύσκολα, οι εξεταζόμενοι φθάνουν σε ένα σημείο όπου σε μερικές περιπτώσεις, λένε «ξέρω τι είναι αυτό, αλλά δεν μπορώ να βρω τη λέξη». Αυτό είναι το κοινό φαινόμενο «το έχω στην άκρη της γλώσσας» το οποίο έχουμε ζήσει σχεδόν όλοι. Την ξέρουμε την λέξη, την σκεφτόμαστε, αλλά δεν μπορούμε να κάνουμε ανάκληση στη λέξη που το ονομάζει (Brownell, 2000).

Αν το κοινωνικό περιβάλλον προσφέρει στο παιδί φτωχά γλωσσικά ερεθίσματα, τότε οι γλωσσικές του ικανότητες εξελίσσονται ανεπαρκώς, το λεξιλόγιό του παραμένει μικρό, δε διαθέτει σαφείς έννοιες και επομένως, δεν μπορεί να επικοινωνήσει σωστά με το περιβάλλον του. Τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων έχουν μικρότερες επιδόσεις στη γλωσσική ικανότητα, δηλαδή στον πλούτο του λεξιλογίου, στη συχνότητα των γλωσσικών εκδηλώσεων, στη διαφοροποίηση των λέξεων και των φθόγγων και στην άρθρωση, σε σύγκριση με τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης. Σύμφωνα με τον McCarthy (1930), υπάρχει σχέση μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα και του μήκους της πρότασης (του αριθμού των λέξεων) των παιδιών. Τα παιδιά των ακαδημαϊκών και των εμπόρων, υπερέχουν στον τομέα αυτό σε σύγκριση με τα παιδιά των εργατών (Ζάχαρης, 1994). Οι Levy και Nelson (1994) επισημαίνουν τη σημασία του «κοινωνικού υποστρώματος» για την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού, διότι μονάχα σε δεδομένο σημασιολογικό και κοινωνικά καθορισμένο πλαίσιο το άτομο αποκτά την ικανότητα να αντιλαμβάνεται συνδυαστικά και συνειρμικά την έννοια της καινούριας λέξης που ακούει. Δηλαδή δεν αρκεί από μόνη της η έμφυτη αντιληπτική δυνατότητα του παιδιού, όπως υποστήριζαν οι Quinn & Eimas (1986) για την ικανότητά του να κατηγοριοποιεί εννοιολογικά τις λέξεις και να διαμορφώνει τις αντίστοιχες σημασιολογικά συναφείς ομάδες στο νοητικό λεξικό. Απαραίτητοι αποδεικνύονται και οι κοινωνικοί και οι πραγματολογικοί παράγοντες, για τη συγκεκριμενοποίηση και εκμάθηση όλων των εννοιών μιας λέξης μέσα στο επικοινωνιακό τους πλαίσιο (Tomasello, 1992,



Tomasello & Barton, 1994). Κατ' αυτό τον τρόπο, τελικώς, το παιδί κατακτά την ικανότητα κατανόησης των εννοιών της συσχέτισης, της αντίθεσης και της μεταφοράς, καθώς φτάνει προοδευτικά στο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας του γλωσσικού συστήματος των ενηλίκων. Ωστόσο, επιστήμονες όπως ο Piaget (1969), ο Chomsky (1957, 1965) και ο Lenneberg (1967), επηρεασμένοι και εντυπωσιασμένοι από την ταχύτητα της απόκτησης της πραγματικά πολυσύνθετης γνωστικής λειτουργίας, υποστήριξαν επίσης την άποψη της ύπαρξης μιας γενετικά προκαθορισμένης ή έμφυτης προδιάθεσης του ανθρώπου να μάθει τη γλώσσα. Μελετώντας συνδυαστικά την ανάπτυξη της νοητικής λειτουργίας του παιδιού, τη δομή του γλωσσικού συστήματος και το βιολογικό του υπόστρωμα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στο ανθρώπινο είδος η απόκτηση της γλώσσας είναι έμφυτα προγραμματισμένη και πραγματοποιείται ευκολότερα όταν το περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί, ανταποκρίνεται θετικά.

Τέλος, για το λόγο ότι το ROWPVT απαιτεί μόνο την αναγνώριση της έννοιας μιας λέξης, το παθητικό λεξιλόγιο ενός ατόμου είναι γενικά μεγαλύτερο από το ενεργητικό. Τα τεστ λεξιλογίου όπως το EOWPVT και το ROWPVT, υπολογίζουν αυτή τη διαφορά. Όταν όλα τα άλλα είναι ίσα, τα άτομα πρέπει να παρουσιάσουν παρόμοια απόδοση σε αυτά τα δύο τεστ όταν η σύγκριση γίνει μέσω ενός ηλικιακού βασισμένου δείκτη απόδοσης, όπως είναι τα τυποποιημένα αποτελέσματα (standard scores). Οι αποκτηθείσες διαφορές στην απόδοση, μπορούν να είναι διαγνωστικά σημαντικές (Brownell, 2000).

### 1.3.3 Η ΜΕΤΑΒΑΛΛΟΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Είναι σαφές ότι η ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών συνεπάγεται κάτι πολύ περισσότερο από μια απλή αύξηση του αριθμού των επιμέρους λέξεων που ξέρουν και κάτι περισσότερο από μια απλή βελτίωση της ακρίβειας, με την οποία αποδίδουν ονομασίες στα αντικείμενα. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου συνοδεύεται από θεμελιώδεις αλλαγές στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά συσχετίζουν τις λέξεις μεταξύ τους και με τα πλαίσια μέσα στα οποία χρησιμοποιούν τις λέξεις αυτές, καταλήγοντας στη δημιουργία ποιοτικά νέων συστημάτων εννοιών (Carey 1985, Clark 1995).

Μπορούμε να δούμε τη μεταβαλλόμενη δομή της έννοιας των λέξεων, παρακολουθώντας την εξελικτική πορεία μιας λέξης όπως «σκύλος». Οι πρώτες λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά πιθανότατα αναπαριστούν τις συγκεκριμένες συνθήκες στις οποίες συνέδεσαν, για πρώτη φορά, τον ήχο με το σημαινόμενό του, ενώ τα συναισθήματά τους παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο με τις σκέψεις τους. «Σκύλος» μπορεί να σημαίνει κάτι κακό και τρομερό, αν ένας σκύλος μόλις δάγκωσε ένα παιδί. Ο ίδια λέξη μπορεί να σημαίνει κάτι θαυμάσιο, αν ο σκύλος ξαπλώνει στο χαλάκι και αφήνει το παιδί να φωλιάζει στη γούνα του (Cole & Cole 2001).

Όσο τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες, στην προκειμένη περίπτωση με τους σκύλους, η λέξη αυτή αρχίζει να αναφέρεται σε μια σειρά καταστάσεων, στις οποίες ο «σκύλος» αποτελεί ένα αυτοτελές στοιχείο. Συγκεκριμένα, υπάρχουν διάφορες συμπεριφορές του σκύλου, όπως ότι ο σκύλος γρυλίζει, ο σκύλος γαυγίζει, ο σκύλος χαϊδεύεται, ο σκύλος φεύγει τρέχοντας. Κάθε κατάσταση σχετίζεται με το «σκύλος» με ένα συγκεκριμένο τρόπο, όπου ο σκύλος είναι πλέον ένα μεμονωμένο στοιχείο ως μέρος ενός συγκεκριμένου είδους πράξης (Fremgen & Fay, 1980). Η περαιτέρω εμπειρία αποκαλύπτει ότι οι σκύλοι δεν είναι τα μοναδικά πλάσματα που δαγκώνουν. Οι γάτες δαγκώνουν επίσης, το ίδιο και τα μωρά. Μερικά από τα πράγματα που μπορείς να πεις για τους σκύλους, μπορείς εξίσου εύκολα να τα πεις και για τις γάτες. Όταν τα παιδιά εξοικειωθούν με ένα μεγάλο αριθμό συγκεκριμένων καταστάσεων στις οποίες χρησιμοποιείται η ίδια λέξη, οι λέξεις αρχίζουν να αποκτούν εννοιολογικές σημασίες που δεν εξαρτώνται από κανένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ούτε καν από το πλαίσιο του πραγματικού κόσμου. Γίνεται μέρος ενός αφηρημένου συστήματος εννοιών της λέξης, που είναι ανεξάρτητο από κάθε ιδιαίτερη κατάσταση (Nelson, 1979). Ο «σκύλος» γίνεται ένα παράδειγμα της κατηγορίας «οικόσιτο ζώο» ή της γενικότερης κατηγορίας «ζώο» ή της ακόμα γενικότερης κατηγορίας «ζωντανό πλάσμα». Συμπεραίνουμε πως για τα μικρά παιδιά η σημασία των λέξεων κυριαρχείται από τα πλαίσια δράσης μέσα στα οποία οι λέξεις έχουν παίξει κάποιο ρόλο, ενώ καθώς αποκτούν τις τυπικές εννοιολογικές κατηγορίες της γλώσσας τους, η δομή της σημασίας των λέξεων αλλάζει αναλόγως (Lugia, 1981).

Ένας από τους απλούστερους τρόπους να εκτιμήσουμε τη μεταβαλλόμενη δομή του λεξιλογίου των παιδιών είναι να ζητήσουμε από τα παιδιά διάφορων ηλικιών να πουν την πρώτη λέξη που τους έρχεται στο νου, ως ανταπόκριση σε μια

σειρά λέξεων. Στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης, τα παιδιά απαντούν στο «σκύλος» με το «δαγκώνει» ή με το «τρέχει», ανάλογα με την κατάσταση που ανασύρει από τη μνήμη η λέξη ερέθισμα. Αργότερα, απαντούν στο «σκύλος» με το «γάτα» ή «ζώο» (Nelson, 1977). Παρόμοια αποτελέσματα έχουμε όταν ρωτάμε τα παιδιά «πες μου ό,τι μπορείς για...;» ή «τι πράγμα είναι ένα...;» (Anglin, 1985).

Αν και οι νέες μορφές της έννοιας ανασχηματίζουν το λεξιλόγιο των παιδιών, οι παλιές μορφές δεν εξαφανίζονται. Οι ενήλικες μπορούν, όσο και τα παιδιά να ανταποκρίνονται με φόβο, αγάπη ή κάποιο άλλο συναίσθημα στη λέξη «σκύλος». Παρόλα ταύτα, μεγάλο μέρος της χρήσης της γλώσσας από τους ενήλικες εξαρτάται από μια λεπτομερή εκτίμηση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται οι λέξεις μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια (Mandler, 1983). Αυτό που διακρίνει το λεξιλόγιο του ενήλικα από του παιδιού, εκτός από το μέγεθος, είναι η παρουσία αρκετών εναλλακτικών μορφών της έννοιας κάθε λέξης, που παρέχουν ένα πλουσιότερο οπλοστάσιο γλωσσικών εργαλείων προκειμένου να συλλογιστεί κανείς για σκύλους, γάτες και οτιδήποτε άλλο και να συζητήσει γι' αυτά τα θέματα με άλλους ανθρώπους (Anglin, 1985).

#### 1.3.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΑΥΞΑΝΟΥΝ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Η επίδραση του σχολείου στα πρώτα σχολικά έτη συμβάλλει στην προοδευτική διαφοροποίηση των φωνημάτων-φθόγγων, στη βελτίωση της άρθρωσης και στη ραγδαία αύξηση του ενεργητικού και παθητικού λεξιλογίου του παιδιού, αλλά και στην είσοδο αργότερα σ' αυτό αφηρημένων λέξεων. Από την έναρξη του παιδιού στο σχολείο μέχρι την ΣΤ' τάξη του Δημοτικού (12<sup>ο</sup> έτος), υπερδιπλασιάζεται το λεξιλόγιό του, οι δε ατομικές διακυμάνσεις, που οφείλονται στις διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες, στη νοημοσύνη και στην παρώθηση, είναι αρκετά μεγάλες (Smith, 1941, Bryan, 1953, Nickel, 1982).

Η αύξηση του λεξιλογίου του παιδιού οφείλεται και σε δύο περαιτέρω λόγους:

- Ø Οι γνωστές λέξεις λαμβάνουν βαθμιαίως νέες και διαφοροποιημένες σημασίες. Π.χ. η λέξη κυκλοφορία χρησιμοποιείται σε πολλές καταστάσεις όπως, κυκλοφορία αίματος, αυτοκινήτων, χρήματος, ιδεών και λοιπά.

- Ø Το παιδί αυξάνει το λεξιλόγιό του μέσω της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της πραγματογνωσίας. Το λεξιλόγιο στα πρώτα σχολικά έτη είναι πλήρως συγκεκριμένο, οι δε αφηρημένες έννοιες αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους από το πέμπτο σχολικό έτος.

Γενικώς, παρατηρείται μια βαθμιαία αύξηση των αφηρημένων εννοιών, των επιθέτων, των προθέσεων και των αναφορικών αντωνυμιών, με ταυτόχρονη μείωση των επιρρημάτων (Beckmann, 1927, Schenk-Danzinger, 1985). Η σαφής αύξηση των αντωνυμιών, των επιθέτων και των προθέσεων μεταξύ 8<sup>ου</sup> και 14<sup>ου</sup> έτους, διαπιστώθηκε και από τον Neuhaus (1962) στις προφορικές εκφράσεις των παιδιών με ταυτόχρονη σταθερότητα στα ποσοστά των ουσιαστικών (25%) και των ρημάτων (20%). Τα είδη των ρημάτων που χρησιμοποιούνται στα πρώτα σχολικά έτη, είναι λίγα σε αριθμό. Κυρίως, τα παιδιά χρησιμοποιούν τα ρήματα «κάνω», «έχω» και «είμαι». Γενικά, η παιδική ομιλία είναι αρχικώς φτωχή σε επίθετα, αντωνυμίες και προθέσεις.

### 1.3.5 ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ, ΓΛΩΣΣΑ, ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Η αξιολόγηση του λεξιλογίου ωστόσο, έχει διατηρήσει ένα πρωτεύοντα ρόλο στο ψυχοεκπαιδευτικά τεστ για πολλά χρόνια. Η σημασία αυτού του ρόλου υπογραμμίζεται από τη συνεχή έρευνα στην *επίδραση* που έχει το λεξιλόγιο ενός ατόμου στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Baker et Al, 1998). Τα τεστ λεξιλογίου είναι δημοφιλείς για δύο λόγους: αφενός παρέχουν πληροφορίες για μια ικανότητα που έχει σημαντική σχέση στην επιτυχία ενός ατόμου σε ποικίλες προσπάθειες και αφετέρου, είναι γενικά γρήγορος και εύκολος ο τρόπος χορήγησής τους και παρέχουν αντικειμενικά, έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Τα τεστ λεξιλογίου υπάρχουν σε διάφορες παραλλαγές, αλλά όλα απλά ζητούν από ένα άτομο να ονομάσει, να προσδιορίσει ή να καθορίσει έναν αριθμό λέξεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τη φύση του λεξιλογίου, δεν αποτελεί καμία έκπληξη ότι τα τεστ του λεξιλογίου συμπεριλαμβάνονται συχνά ως υποτεστ στις αξιολογήσεις της γνωστικής ικανότητας, της γλώσσας και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Η σχέση σε κάθε μια από αυτές τις περιοχές παρουσιάζεται παρακάτω (Brownell, 2000).

## ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

Το λεξιλόγιο είναι μόνο μία πτυχή της γλώσσας, αλλά τα άτομα τείνουν να μάθουν τα διάφορα συστατικά της, όπως η φωνολογία και η σύνταξη, ταυτόχρονα και σε μια προκαθορισμένη σειρά. Τα παιδιά εκφράζουν τις πρώτες λέξεις τους γύρω από την ηλικία του 1 έτους και κατά την ηλικία των 3, το λεξιλόγιό τους έχει αυξηθεί από μόλις λίγες λέξεις σε μερικές χιλιάδες. Κατά την ηλικία των 6 χρονών, η ομιλία των παιδιών είναι δομικά παρόμοια με αυτή των ενηλίκων, αλλά χωρίς την αφθονία ενός εκτενούς λεξιλογίου.

Επειδή η γλώσσα ασχολείται με τη μετάδοση της σημασίας και οι λέξεις είναι φορείς της, συνεπάγεται ότι υπάρχει μια σχέση μεταξύ του λεξιλογίου και άλλων πτυχών της γλώσσας. Η πλειοψηφία των παιδιών αποκτά τη γλώσσα εύκολα και ακριβώς χωρίς προφανή δυσκολία. Ωστόσο, εμφανίζονται γλωσσικές διαταραχές κατάκτησης, μέσω των παιδοψυχολόγων και των λογοθεραπευτών, περίπου στο 5% των παιδιών σχολικής ηλικίας. Οι διαταραχές είναι σχετικές με την κατάκτηση λεξιλογίου και τη λεκτική παραγωγή, περιλαμβάνοντας τη γλωσσική καθυστέρηση, την αφασία και τις ενεργητικές ή παθητικές γλωσσικές διαταραχές.

Το τεστ λεξιλογίου, όπως είναι το EOWPVT, είναι χρήσιμο στον καθορισμό του τρέχοντος επιπέδου λεξιλογίου ενός ατόμου. Αυτές οι πληροφορίες όταν συνδυάζονται με τεστ άλλων πτυχών της γλώσσας, μπορούν να βοηθήσουν να αποκτηθεί ένα περιεκτικό σχεδιάγραμμα των γνωστικών ικανοτήτων ενός ατόμου (Brownell, 2000).

## ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Ο Terman, το 1916, προσδιόρισε το λεξιλόγιο ως μία από τις μόνες καλύτερες ενδείξεις της γνωστικής ικανότητας. Η έρευνα κατά τη διάρκεια των χρόνων έχει επιβεβαιώσει ότι υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ του λεξιλογίου και της γνωστικής ικανότητας, ιδιαίτερα της λεκτικής ικανότητας (Bornstein & Haynes, 1998).

Το λεξιλόγιο αποκτιέται μέσω της εμπειρίας στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα που ζει. Ενώ κάποιο λεξιλόγιο αποκτιέται μέσω της σκόπιμης οδηγίας από τους δασκάλους και της μελέτης γενικά, είναι πιθανό ότι η *πλειοψηφία* των λέξεων

που ξέρουμε, μαθαίνεται τυχαία. Εκείνοι που έχουν τη μεγαλύτερη ευκολία να αναπτύξουν αυτού του είδους μάθηση, έχουν πλεονέκτημα στο να αναπτύξουν το λεξιλόγιο και τη γενική γνώση τους (Stanovich, 1986). Η ανάπτυξη ενός ώριμου και πλούσιου λεξιλογίου αποτελεί βασική προτεραιότητα για τους μαθητές που ξεκινούν το σχολείο. Ένα περιορισμένο ενεργητικό λεξιλόγιο εμποδίζει τους μαθητές να εκφράσουν πολύπλοκες σκέψεις, απόψεις ή έννοιες. Ένα περιορισμένο παθητικό λεξιλόγιο δυσκολεύει τους μαθητές να κατανοήσουν ιδέες κατάλληλες της ηλικίας τους. Γι' αυτό το λόγο και το παθητικό και το ενεργητικό λεξιλόγιο πρέπει να αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγεί στην αποτελεσματική επικοινωνία (Brownell, 2000).

Οι Paribakht και Wesche (1996) υιοθέτησαν την άποψη του Gass (1988) για την ανάπτυξη λεξιλογίου. Η δομή που παρουσίασε ο Gass επισημαίνει τα βασικά στάδια της ανάπτυξης του λεξιλογίου για την μετάβαση των μαθητών από το στάδιο της κατανόησης στο στάδιο της έκφρασης :

- 1) Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές δίνουν προσοχή στο λεξιλόγιο και το συνδέουν με παλιότερες γνώσεις.
- 2) Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές πρέπει να έχουν κατανοήσει το καινούριο λεξιλόγιο.
- 3) Στο τρίτο στάδιο χρησιμοποιούν το καινούριο λεξιλόγιο σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις.
- 4) Το τέταρτο στάδιο περιλαμβάνει την ενσωμάτωση του καινούριου λεξιλογίου.
- 5) Το πέμπτο στάδιο είναι το στάδιο της έκφρασης όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν τις λεξικές έννοιες.

### *ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ*

Η βασική εκπαίδευση είναι πρώτιστα μια δραστηριότητα βασισμένη στη γλώσσα, που εξαρτάται από την εξαγωγή των πληροφοριών από αυτό που ακούγεται και διαβάζεται. Εκείνοι με τα «πλουσιότερα» λεξιλόγια είναι σε πλεονεκτική θέση σε όσον αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Τη σημαντικότητα αυτού του πλεονεκτήματος είναι εύκολο να τη δούμε, όταν εξετάζουμε τις αυξανόμενες γλωσσικές απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, καθώς προχωράνε στις

σχολικές τάξεις. Το λεξιλόγιο και οι γενικές γνώσεις, είναι συσσωρευτικά και η εκμάθηση των νέων λέξεων και των θεμάτων στηρίζεται στην προηγούμενη κατανόηση. Τα άτομα με καλύτερα ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, είναι καλύτερα εφοδιασμένα για να καταλάβουν σταδιακά τις πιο σύνθετες πληροφορίες (Brownell, 2000).

Η σχέση μεταξύ του λεξιλογίου και της κατανόησης της ανάγνωσης, έχει μεγάλη αναγνώριση στην εκπαιδευτική έρευνα (Nagy, 1998). Η έκταση του λεξιλογίου συσχετίζεται με τις διάφορες ικανότητες στην κατανόηση της ανάγνωσης σε όλες τις ηλικίες (Stanovich, 1986), επειδή η γνώση της λέξης απεικονίζει τη γνώση του θέματος, η οποία στη συνέχεια, διευκολύνει την κατανόηση αυτού που διαβάζεται. Η σημασία αυτής της σχέσης ενισχύεται όταν εξετάζουμε τα διαμήκη δεδομένα, που δείχνουν ότι οι φτωχοί αναγνώστες στην πρώτη τάξη παραμένουν φτωχοί αναγνώστες σε όλους τους βαθμούς, εκτός αν εφαρμόζονται θεραπευτικές προσπάθειες (Juel, 1988). Αυτοί οι μαθητές έχουν σχετικά περιορισμένα λεξιλόγια και φτωχή κατανόηση ανάγνωσης. Η αξιοποίηση τέτοιων πρώιμων ενδείξεων μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην πρόληψη προβλημάτων, τόσο στην ακαδημαϊκή αλλά και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Βάμβουκας, 2007). Συγκεκριμένα, γνωρίζουμε ότι επίμονα προβλήματα στη σχολική μάθηση τα οποία δεν έχουν αντιμετωπισθεί αποτελεσματικά, συνδέονται με αρνητική αυτοαντίληψη (Kavale & Forness, 1996), ψυχολογικές (Geisthardt & Munsch, 1996) και σωματικές εκδηλώσεις άγχους και κατάθλιψης (Huntington & Bender, 1993) καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς (Grigorenko, 2001).

Τέλος, αφενός η αξιολόγηση του λεξιλογίου δεν χρησιμεύει ως ένας γενικός δείκτης της κατανόησης της ανάγνωσης ή άλλων τομέων της ακαδημαϊκής επίδοσης, αφετέρου είναι σαφώς ένα σημαντικό συστατικό στη διαδικασία ανάγνωσης και εκμάθησης. Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του λεξιλογίου μπορούν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες που, όταν συνδυάζονται με άλλα αποτελέσματα, μπορούν να βοηθήσουν να προσδιορίσουν το σχεδιάγραμμα των ικανοτήτων ενός ατόμου, σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση (Brownell, 2000).

### 1.3.6 ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Υπάρχουν αρκετές απόπειρες να ερμηνευτεί η ανάπτυξη των γνώσεων για την απόκτηση της γλώσσας, όμως στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, τρεις θεωρίες επικρατούν και αναφέρονται παρακάτω.

#### ▼ Η θεωρία της μάθησης

Η προσέγγιση της θεωρίας της μάθησης αποδίδει την ανάπτυξη της γλώσσας στην ανατροφή. Δίνει τον ηγετικό ρόλο για την απόκτηση της γλώσσας στο περιβάλλον και στις διδακτικές δραστηριότητες που παρέχουν οι ενήλικες, θεωρώντας ότι η ανάπτυξη της είναι όμοια με την ανάπτυξη των άλλων συμπεριφορών και υπάγεται στους ίδιους νόμους μάθησης. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η απόκτηση της γλώσσας εξαρτάται από τη μίμηση και από τη μάθηση με συνειρμούς, μέσω των μηχανισμών της κλασικής και της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης (Miller & Dollard, 1941, Skinner, 1957, Staats, 1968).

Η κλασική εξαρτημένη μάθηση είναι η διεργασία συνδυασμού αντικειμένων και λέξεων. Παραδείγματος χάριν, ένα παιδί που ακούει τη λέξη «σοκολάτα» για πρώτη φορά δεν μπορεί να ξέρει τη σημασία της. Όμως, αν ο ήχος «σοκολάτα» συνδέεται σταθερά με μια γλυκιά γεύση, το παιδί αρχίζει να συνδέει τον ήχο και το αντικείμενο, μαθαίνοντας έτσι ένα μέρος της σημασίας της λέξης αυτής.

Οι θεωρητικού της μάθησης, χρησιμοποιούν το μοντέλο της κλασικής εξαρτημένης μάθησης για να εξηγήσουν πως μαθαίνουν τα παιδιά να *καταλαβαίνουν* τη γλώσσα, αλλά ο μηχανισμός αυτός δεν εξηγεί την ικανότητα των παιδιών να *παράγουν* γλώσσα. Για να εξηγήσουν αυτή την πλευρά της απόκτησης, στρέφονται στο μηχανισμό της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης (Cole & Cole, 2001).

Η βασική ιδέα της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης είναι ότι, οι αλλαγές της συμπεριφοράς πραγματοποιούνται ως αποτέλεσμα των θετικών ή αρνητικών ανταμοιβών-ενισχύσεων. Δηλαδή είναι προϋπάρχουσες συμπεριφορές οι οποίες προκαλούνται από νέα ερεθίσματα. Υποστηρίζουν ότι οι ήχοι του βαβίσματος αντιπροσωπεύουν τα αρχικά στοιχεία της ομιλούμενης γλώσσας, τα οποία διαμορφώνονται βαθμιαία με την ενίσχυση και υφίστανται λεπτομερέστερη επεξεργασία μέσω της εξάσκησης του παιδιού. Ο ήχος «μα» και «μπα» μπορούν να



μετασηματιστούν σε «μαμά» και «μπαμπά», χάρη στη γεμάτη ενθουσιασμό προσοχή που δείχνει ο γονιός στην όλο και μεγαλύτερη προσέγγιση του ήχου προς τη λέξη.

Η μίμηση είναι φανερό ότι ενέχεται στην απόκτηση της γλώσσας, για το λόγο και μόνο ότι τα παιδιά αποκτούν τη γλώσσα που ακούνε γύρω τους αντί να επινοούν εντελώς διαφορετικές νέες γλώσσες, που οι ενήλικες δεν καταλαβαίνουν. Επιπλέον, σύγχρονες έρευνες έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά συχνά μαθαίνουν να ονομάζουν αντικείμενα, ακούγοντας κάποιον άλλο να τα ονομάζει και επαναλαμβάνοντας, μετά, αυτά που άκουσαν (Leonard et al., 1983). Η απλή μίμηση όμως, δεν εξηγεί πως τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να δημιουργούν σύνθετους γραμματικούς τύπους ή την τάση να χρησιμοποιούν γραμματικές μορφές που δεν έχουν ακούσει ποτέ. Συχνά χρησιμοποιούν σωστά ένα γραμματικό μόρφημα τις πρώτες φορές που το λένε και μετά περνούν από μια περίοδο λανθασμένης χρήσης, πριν επιστρέψουν στη σωστή μορφή (πάρτι-πάρτια).

#### ▼ Η βιολογική θεωρία

Στον Chomsky (1975, 1986) βασίζεται κυρίως η βιολογική-γενετική άποψη, ο οποίος υποστηρίζει ότι επειδή τα παιδιά παράγουν μια τεράστια ποικιλία προτάσεων που δεν έχουν ξανακούσει ποτέ, θεωρείται απίθανο να μπορεί η γλώσσα να αποκτηθεί κυρίως μέσω της κλασικής ή της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης. Αναγνωρίζει βέβαια ότι τα παιδιά αποκτούν ένα μεγάλο μέρος της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς τους με τη συμπτωματική παρατήρηση και μίμηση των ενηλίκων ή άλλων παιδιών, αλλά πιστεύει ότι η ικανότητα να κατανοούμε και να παράγουμε ομιλία είναι έμφυτη και ότι οι αρχές με τις οποίες αναπτύσσεται, δεν είναι ίδιες με εκείνες που διέπουν άλλες ανθρώπινες συμπεριφορές. Επίσης, υποστηρίζει την ιδέα ότι κάθε παιδί γεννιέται έχοντας έμφυτη την ικανότητα επεξεργασίας της γλώσσας, δηλαδή ένα μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας (ΜΑΓ) που είναι προγραμματισμένος να αναγνωρίζει τους κανόνες στους οποίους βασίζεται οποιαδήποτε συγκεκριμένη γλώσσα ακούει το παιδί και ενεργοποιείται αυτόματα από το περιβάλλον, όταν το άτομο έχει ωριμάσει αρκετά (Cole & Cole, 2001).

#### ▼ Η θεωρία της αλληλεπίδρασης

Οι θεωρητικοί της αλληλεπίδρασης προσπαθούν να εξηγήσουν την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών συνδέοντάς τη με την ανάπτυξη των βασικών γνωστικών διεργασιών αφενός, και με την υποστήριξη που παρέχει το κοινωνικό περιβάλλον αφετέρου (Bates, Bretherton & Snyder, 1988, Meltzoff & Gopnik, 1989, Tomasello,

1992). Οι Meltzoff & Gopnik (1989), για παράδειγμα, υποστηρίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν τις λέξεις αλλάζει γύρω στο 18<sup>ο</sup> μήνα, σε συνάρτηση με μια αλλαγή στη φύση των χρονικά καθυστερημένων μιμήσεων. Πριν το 18<sup>ο</sup> μήνα τα παιδιά χρησιμοποιούν «κοινωνικές λέξεις» όπως αντίο, γεια, εδώ είσαι, τα οποία συνδέονται με γεγονότα που βιώνουν εκείνη τη στιγμή (η μητέρα φεύγει για δουλειά, βρίσκουν το παιχνίδι που έψαχναν). Μετά τον 18<sup>ο</sup> μήνα, αρχίζουν να αποκτούν λέξεις για να εκφράσουν τη διαφορά ανάμεσα στις πραγματικές εμπειρίες και στις πιθανές εμπειρίες (Πήτα, 1998).

*Παρ' όλη την εντατική έρευνα, οι επιστήμονες εξακολουθούν να μην κατανοούν πλήρως την απόκτηση της γλώσσας. Καμία θεωρία δεν μπορεί να εξηγήσει ικανοποιητικά πώς τα παιδιά καταφέρνουν να καταλάβουν τη σημασία των λέξεων ή τους κανόνες που διέπουν τη διάταξή τους (γραμματική) (Cole & Cole, 2001).*

### 1.3.7 ΈΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ «ΠΡΩΤΟ» ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Στοιχεία σχετικά με τις πρώτες λέξεις των παιδιών προέρχονται από καταγραφές γονιών και από μαγνητοφωνήσεις της ομιλίας των παιδιών στο σπίτι τους ή σε οργανωμένους χώρους παιχνιδιού (Bloom 1993, Clark 1995, Fenson et al., 1994).

Ένα από τα συχνά αναφερόμενα ευρήματα αυτής της έρευνας είναι ότι, λέξεις που παραπέμπουν σε αντικείμενα εμφανίζονται συχνά στο λεξιλόγιο των παιδιών όταν πλησιάζουν τα δεύτερα γενέθλιά τους (Bloom, Tinker & Margoulis, 1993). Για παράδειγμα, η Katherine Nelson (1973) ζήτησε τη βοήθεια 18 οικογενειών, ζητώντας τους να καταγράψουν οτιδήποτε έλεγαν τα παιδιά τους στη διάρκεια των πρώτων μηνών που αποκτούσαν τις πρώτες τους λέξεις. Βρήκε ότι οι περισσότερες πρώτες λέξεις (65 στις 100) ορίζουν πράγματα και κατηγορίες πραγμάτων ταυτοχρόνως, όπως «σκυλάκι», «χυμός» και «μπάλα», ή συγκεκριμένα πράγματα όπως «μαμά», «μπαμπάς» ή ονόματα κατοικίδιων ζώων.

Η Nelson (1976) παρατηρεί ότι οι πρώτες λέξεις που αποκτά το παιδί, συχνά συνδέονται με στενές πράξεις που μπορεί να εκτελέσει το παιδί με τα πράγματα που ονομάζει. «Καπέλο» και «κάλτσες» είναι λέξεις συνηθισμένες στο πρώτο λεξιλόγιο των Αμερικανών, ενώ παραδείγματος χάριν «πουλόβερ» και «πάνες» δεν είναι, ίσως

επειδή τα μικρά παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικά τις κάλτσες και το καπέλο, ενώ τα πουλόβερ και τις πάνες τους τα φορούν άλλοι. Επίσης, είναι πιθανό να κατονομάζονται αντικείμενα που μπορούν να αλλάζουν και να κινούνται (όπως ζώα και αυτοκίνητα), ενώ τα μεγάλα αντικείμενα όπως δέντρα ή σπίτια, «απλώς υπάρχουν» και δεν κατονομάζονται συνήθως. Το γεγονός ότι τα παιδιά έχουν την τάση να χρησιμοποιούν λέξεις ακριβώς τη στιγμή που τα αντικείμενα αλλάζουν ή κινούνται, υποδηλώνει στενή σχέση ανάμεσα στις λέξεις και τις πράξεις του μικρού παιδιού (Greenfield, 1991).

Αν και όλα τα παιδιά χρησιμοποιούν πολύ συχνά «ετικέτες» για τα αντικείμενα, οι λέξεις αυτές συνήθως δεν καλύπτουν ούτε τις μισές λέξεις του λεξιλογίου των παιδιών 2 ετών (Bloom, 1993). Τι γίνεται με τις υπόλοιπες λέξεις; Η Alison Gopnik και ο Andrew Meltzoff (1986) βρήκαν ότι εκτός από την ονομασία αντικειμένων, τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν προσδιοριστικές λέξεις για να αναγγείλουν αλλαγές στην κατάσταση ή στη θέση ενός αντικειμένου. Όταν ένα αντικείμενο εξαφανίζεται μπορεί να λένε «πάει», ενώ το «εδώ» μπορεί να αναγγείλει την εμφάνισή του. Μια από τις πιο χρήσιμες προσδιοριστικές λέξεις στο πρώτο λεξιλόγιο των παιδιών είναι το «όχι», το οποίο μπορεί να εκπληρώνει πολύ σημαντικές επικοινωνιακές λειτουργίες, όπως απόρριψη, διαμαρτυρία και άρνηση. Το «όχι» μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για να σχολιάσει ανικανοποίητες προσδοκίες ή την απουσία ενός αντικειμένου. Με δεδομένες αυτές τις πολλαπλές λειτουργίες, δεν είναι απορίας άξιο γιατί το «όχι» συγκαταλέγεται στις πρώτες και συχνότερα χρησιμοποιούμενες λέξεις στο λεξιλόγιο του παιδιού (Bloom, 1973).

Οι Gopnik και Meltzoff (1986) αναγνωρίζουν μια ακόμα κατηγορία λέξεων που χρησιμοποιούν τα παιδιά γύρω στα 2 έτη, για να σχολιάσουν την επιτυχία τους χρησιμοποιώντας το «Να το! Ζήτω!» ή την αποτυχία τους με το «Ω-ω!». Αυτές οι γλωσσικές ενδείξεις, ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζουν να ευαισθητοποιούνται στις κοινωνικές προσδοκίες.

## **1.4 ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΣΤΑΔΙΑ**

Για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε το είδος και τον βαθμό μιας γλωσσικής διαταραχής, πρέπει πρώτα να γνωρίζουμε την φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και τα διάφορα στάδια της ομαλής γλωσσικής ανάπτυξης. Μερικά παιδιά δεν μιλάνε καθόλου σε σύγκριση με παιδιά αντίστοιχης ηλικίας τα οποία χρησιμοποιούν προτάσεις, άλλα χρησιμοποιούν την γλώσσα ή την άρθρωση παιδιών μικρότερης ηλικίας και άλλα αντιμετωπίζουν άτυπες γλωσσικές διαταραχές, δηλαδή χρησιμοποιούν γλωσσικά ή αρθρωτικά σχήματα που δεν εμπεριέχονται στην εξελικτική πορεία απόκτησης της γλώσσας.

Τα αίτια των γλωσσικών διαταραχών μπορεί να ανευρεθούν σε περιπτώσεις όπου υπάρχει εμφανές σύνδρομο (αυτισμός, σύνδρομο Down), έλλειμμα ακοής και ομιλίας ή οργανική βλάβη. Πολλές φορές όμως παραμένουν άγνωστα και αποδίδονται γενικά σε «ελαφρά σημάδια» εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Παρακάτω αναφέρονται αναλυτικότερα τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής ανάπτυξης σε σύγκριση με ορισμένες διαταραχές.

### **1.4.1. ΤΥΠΙΚΑ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ**

Η ομιλία στην κυριολεξία της αρχίζει από τη στιγμή που το βρέφος παράγει τους ίδιους φθόγγους με μια ορισμένη σταθερότητα, σε συνδυασμό με ορισμένα βιώματά του, που αναφέρονται σε πρόσωπα, πράγματα και σε καταστάσεις (Nickel, 1982). Το βρέφος στο τέλος του πρώτου έτους, αναγνωρίζει λέξεις που σχετίζονται με συνηθισμένα αντικείμενα (π.χ. παπούτσι), χρησιμοποιεί ουσιαστικά, ακούει και παράγει αρκετούς φθογγικούς σχηματισμούς που πλησιάζουν στη γλώσσα των ενηλίκων. Είναι μεμονωμένες μονοσύλλαβες ή δισύλλαβες λέξεις ή φθογγικά συμπλέγματα (π.χ. «μαμά», «νταντά»), τα οποία εκφράζουν συνήθως επιθυμίες και ανιθυμίες και δείχνουν ότι το βρέφος επιδιώκει κάποιο σκοπό. Πρόκειται για τις ονομαζόμενες «μονολεκτικές προτάσεις» (Stern, 1952, Nickel, 1981).

Από τα μέσα του δεύτερου έτους (1.6 ετών), το παιδί συνδέει δύο λέξεις για να εκφράσει ένα γεγονός (π.χ. «να μπαμπά»), συνδυάζει ουσιαστικά και ρήματα, ενώ με τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους συνδέει περισσότερες λέξεις για να εκφράσει

μια κατάσταση, ζητάει περισσότερο («θέλω πάλι»), μπορεί να εκτελέσει τις εντολές «δώσε» και «δείξε», δείχνει 12 οικεία αντικείμενα, απαντάει στην ερώτηση «τι είναι αυτό», ονομάζει 5 μέλη της οικογένειάς του, 3 μέλη του σώματός του (στον εαυτό του, σε κούκλα ή σε άλλο άτομο), ζητάει κάποιο συγκεκριμένο φαγητό με το όνομά του, παράγει ήχους ζώων και απαντάει με «ναι» και «όχι» (Remplein, 1971). Γενικώς η παιδική γλώσσα είναι αρχικώς φτωχή σε επίθετα, άρθρα, αντωνυμίες και προθέσεις. Διαχρονικές μελέτες δείχνουν ότι στο δεύτερο έτος της ζωής τους υπάρχει μια αύξηση λέξεων και φράσεων, όπου τα βρέφη μπορούν να καταλάβουν και να χρησιμοποιούν σωστά (Fenson et al, 1994, McCall, Eichorn & Hogarty, 1977). Σταδιακά, αυξάνεται η ικανότητά τους να δημιουργούν προτάσεις με περισσότερες λέξεις, καθιστώντας εφικτή την έκφραση πιο σύνθετων ιδεών.

Με την έναρξη του ενεργητικού σταδίου εξέλιξης του παιδιού, το λεξιλόγιο του πλουτίζεται βαθμιαίως και με ρήματα. Σε μεταγενέστερα στάδια εξέλιξης, δε διευρύνεται μόνο με νέες λέξεις, αλλά προσεγγίζει και προς το γλωσσικό πρότυπο του ενηλίκου. Το λεξιλόγιο του παιδιού αυξάνει αρχικώς με βραδύ ρυθμό, στην προσχολική ηλικία αυξάνεται ταχύτατα και εν συνεχεία, ο ρυθμός γίνεται βραδύτερος, χωρίς εντούτοις να εμφανίζει ποτέ στασιμότητα στην εξέλιξή του. Η μεγαλύτερη αύξηση στον αριθμό των λέξεων παρατηρείται μεταξύ 2.6 και 3.0 ετών (500-900 λέξεις). Σε αυτή την ηλικία, ο λόγος του είναι καταληπτός 50-75%, συνεχίζει όμως να ηχολαλεί όταν συναντά δυσκολίες στο λόγο του. Επίσης, χρησιμοποιεί κάποια λέξη όταν θέλει να πάει τουαλέτα (π.χ. «πιπί»), φράσεις 3-4 λέξεων με υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο, μερικές προθέσεις, άρθρα, ρήματα στον ενεστώτα, ομαλό πληθυντικό και ανώμαλους τύπους στον αόριστο (είδα). Στην ηλικία μεταξύ 3-4, έχει πλέον αίσθηση του παρελθόντος και του μέλλοντος, ρωτάει και απαντάει σε απλές ερωτήσεις (ποιος, τι, που, γιατί), συχνά κάνει ερωτήσεις και ζητά λεπτομέρειες στις απαντήσεις, καταλαβαίνει αφηρημένες έννοιες και συμμετέχει σε συζητήσεις. Συμπληρώνοντας το 4<sup>ο</sup> έτος, το παιδί αρχίζει να κατανοεί την παθητική φωνή («η κατσίκα κυνηγιέται από το σκύλο»), μετράει έως το 10 μηχανικά, χρησιμοποιεί γραμματικά σωστές προτάσεις οι οποίες περιλαμβάνουν 4-8 λέξεις, καθώς και κτητικές αντωνυμίες και μέλλοντα χρόνο. Μεταξύ 5-6 ετών, ονομάζει 6 βασικά χρώματα, 3 βασικά σχήματα, ονομάζει τα αντίθετα, τις ημέρες της βδομάδας, μετράει έως το 30 μηχανικά, χρησιμοποιεί προτάσεις με λεπτομέρειες, λέει την διεύθυνσή του, τον αριθμό τηλεφώνου του, λέει αστεία, τραγουδάει ολόκληρα

τραγούδια, απαγγέλει παιδικά ποιηματάκια, επικοινωνεί εύκολα με ενήλικες και άλλα παιδιά (Cole & Cole, 2001).

Σύμφωνα με την ανάπτυξη του λόγου και της συμπεριφοράς του Νευροτυπικού Παιδιού ο μέσος όρος εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου στα πρώτα χρόνια, έχει ως εξής: σε ηλικία 7-12μηνών παράγει 1 ή περισσότερες λέξεις, 1.1-1.4 ετών έχει 3-20 λέξεις, 1.5-2.0 ετών 50-100, ενώ έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 300 ή περισσότερες λέξεις, 2.0-3.0 ετών έχει 50-250 ή περισσότερες λέξεις, ενώ έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 500-900 λέξεις, 3.0-4.0 ετών έχει 700-1500 λέξεις, ενώ έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 800-1500 λέξεις, 4.0-5.0 ετών έχει 900-2000 λέξεις, ενώ έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 2800 ή και περισσότερες λέξεις και 5.0-6.0 ετών έχει 2000-2500 λέξεις, ενώ έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 13000 λέξεις. Στο τέλος του 6<sup>ου</sup> έτους, το παιδί διαθέτει αντιληπτικό λεξιλόγιο 20000 λέξεις (Αλεξάνδρου, 2009). Όμως το χρησιμοποιούμενο, δηλαδή το ενεργητικό λεξιλόγιο του παιδιού, είναι πολύ μικρότερο από το διαθέσιμο.

Έρευνες του Shirley, (1933) έδειξαν ότι πριν από τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους το ενεργητικό λεξιλόγιο των παιδιών, δηλαδή ο συνολικός αριθμός των διαφόρων λέξεων που χρησιμοποιούσαν, κυμαινόταν μεταξύ 6 και 126. Νεότερες έρευνες του Templin (1957), έδειξαν σημαντικά υψηλότερες τιμές ως προς τον αριθμό των χρησιμοποιούμενων λέξεων και ως προς το μέγεθος των προτάσεων από ό,τι είχαν δείξει παλαιότερες έρευνες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη βελτίωση των συνθηκών της ζωής, στη μείωση του χρόνου εργασίας των γονέων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και επομένως, στην αύξηση του χρόνου απασχόλησης με τα παιδιά (McCarthy, 1959). Γενικώς, η αύξηση του λεξιλογίου του παιδιού κατά τη νηπιακή ηλικία είναι ραγδαία, με αποκορύφωμα, όπως προανέφερα, την ηλικία μεταξύ 2.6 και 3 ετών, δηλαδή την «ηλικία των ερωτήσεων» (Schenk-Danzinger, 1985).

Πρέπει να σημειωθεί ότι, η διάγνωση κάθε διαταραχής δεν μπορεί να περιγράψει με ακρίβεια όλα τα γλωσσικά προβλήματα που θα αντιμετωπίσει το παιδί. Δύο παιδιά με την ίδια ιατρική διάγνωση μπορεί να παρουσιάζουν διαφορές στην εμφάνιση των γλωσσικών διαταραχών τους, για το λόγο ότι κάθε άτομο είναι ξεχωριστό με διαφορετικές ικανότητες και αδυναμίες.

#### 1.4.2 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΤΥΠΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό ακολουθεί την ίδια πορεία με την ανάπτυξη των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών, αλλά εμποδίζεται ποικιλοτρόπως σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια, επηρεαζόμενη από τη νοητική δυνατότητα των παιδιών και το βαθμό της αυτιστικής τους διαταραχής. Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών συμπεριφορών στα παιδιά με αυτισμό είναι διαφορετική από την φυσιολογική σειρά ανάπτυξης. Ενώ στη φυσιολογική ανάπτυξη της επικοινωνίας οι επιμέρους λειτουργίες εμφανίζονται ταυτόχρονα, η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό εμφανίζεται περισσότερο σε μια αλληλουχία-σειρά. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων των τυπικών παιδιών είναι σταδιακή και εξελικτική (Πήτα, 1998). Περνούν από το ένα στάδιο στο άλλο σιγά-σιγά και προοδευτικά. Και στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση η ανάπτυξη των ικανοτήτων τους είναι μεν αργή, αλλά σταδιακά προοδευτική. Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού όμως παρουσιάζουν ιδιορρυθμία στην ανάπτυξή τους.

Αν ακολουθήσουμε το μοντέλο των Bates, Camaoni & Voltera (1976), το πρώτο στάδιο φυσιολογικής ανάπτυξης της επικοινωνίας ανήκει στο διαλεκτικό στάδιο (0-9 μηνών), το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί και ως στάδιο μονομερούς επικοινωνίας, όπου με το κλάμα, το ψέλλισμα και το μουρμούρισμα το παιδί γνωστοποιεί τις ανάγκες του. Παρόλα αυτά λειτουργεί σαν αντανάκλαστική αντίδραση και όχι σαν επικοινωνιακή συμπεριφορά. Στους πρώτους μήνες της ζωής όλα τα βρέφη, ακόμη και αυτά με αυτισμό, βρίσκονται στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης. Έρευνες (Wing 1976) υποδεικνύουν ότι τα σημάδια της αυτιστικής διαταραχής είναι εμφανή από την πρώτη βρεφική ηλικία και συσχετίζονται με την ποιότητα του κλάματος, που παράγεται με ιδιοσυγκρασιακό τρόπο, το οποίο τείνει να είναι μονότονο και δυσερμήνευτο. Ως αποτέλεσμα, γύρω στην ηλικία των 6 μηνών η ερμηνεία του νοήματος του κλάματος είναι δύσκολη, ενώ στους 8 μήνες παρατηρείται περιορισμένο ή ασυνήθιστο ψέλλισμα (π.χ. στριγκλιές ή κραυγές).

Το δεύτερο στάδιο της ανάπτυξης της επικοινωνίας ονομάζεται προλεκτικό (9-15 μηνών). Στα πλαίσια αυτού του σταδίου το βρέφος παρουσιάζει πρόθεση για επικοινωνία και οι λειτουργίες που αναπτύσσει το παιδί το οδηγούν στην απόκτηση του προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα, το βρέφος χωρίς να έχει κατακτήσει τους

όρους για τη δομή και τη χρήση του λόγου σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο, καταφέρνει με τις χειρονομίες και την προσωδία να επικοινωνήσει. Η σοβαρή παρέκκλιση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας στα βρέφη με αυτισμό αρχίζει σε αυτό το στάδιο, όπου παρατηρείται απουσία μίμησης ήχων, χειρονομιών ή εκφράσεων. Συγκεκριμένα, μερικά βρέφη με αυτισμό δεν εγκαθιδρύουν την απαιτούμενη βλεμματική, οπτική επαφή και δε συμμετέχουν στο ηχητικό παιχνίδι «αλλαγής σειράς» (Newson, 1993). Επίσης, δε χρησιμοποιούν το δείξιμο ως επικοινωνιακή συμπεριφορά, για να προσελκύσουν ή να κατευθύνουν την προσοχή του ενήλικα ή ακόμη για να εκφράσουν την επιθυμία τους. Γύρω στους 12 μήνες είναι πιθανή η εμφάνιση πρώτων λέξεων, αλλά συχνά δεν χρησιμοποιούνται με νόημα.

Για τα φυσιολογικά παιδιά οι ποικιλίες στο εύρος της γλωσσικής κατάκτησης είναι ελάχιστες, ενώ για τον αυτισμό φαίνεται να υπάρχουν διάφορα σενάρια. Μερικά παιδιά με αυτισμό ξεκινούν την ανάπτυξη της γλώσσας στην ίδια ηλικία, αλλά στην ηλικία των 2 ½ ή των 3 ετών τη χάνουν. Αυτό μπορεί να είναι προσωρινό ή μόνιμο. Μερικά παιδιά ξεκινούν πάλι να μιλούν μετά από λίγους μήνες ή χρόνο αλλά η γλωσσική τους ανάπτυξη μετά τη διακοπή διαφέρει από το φυσιολογικό ([www.noesi.gr](http://www.noesi.gr)).

Το τρίτο στάδιο της επικοινωνιακής ανάπτυξης είναι το επονομαζόμενο εκφωνητικό (15<sup>ος</sup> μήνας). Σε αυτή τη φάση, το παιδί με αυτισμό αρχίζει να κατακτά τη γλωσσική δομή του λόγου και τελειοποιεί τη λειτουργική του επικοινωνία. Αναπτύσσει το λεξιλόγιο και δημιουργεί προτάσεις 2 λέξεων. Μέχρι την ηλικία των τριών ετών, η γλώσσα επικεντρώνεται στο εδώ και τώρα, καθώς δεν είναι ακόμα σε θέση να διατηρήσει θέμα συζήτησης. Μπορεί για παράδειγμα είτε να μην έχει συναίσθηση ή γνώση του ρόλου του σαν ομιλητής ή ακροατής, είτε να μην ανταποκρίνεται κατάλληλα στον διάλογο είτε σαν ομιλητής είτε σαν ακροατής (έναρξη συζήτησης, εισαγωγή στο θέμα). Σταδιακά αναπτύσσει πιο σωστά τη δομή, τη λεκτική πραγματολογία και την κοινωνική χρήση του λόγου.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πάνω από το 50% των παιδιών με αυτισμό δεν μιλάει καθόλου και τα περισσότερα δεν πρόκειται να μιλήσουν (Rutter, 1990). Αλλά και από τα παιδιά με αυτισμό που έχουν αναπτύξει ομιλία, παρουσιάζουν σχεδόν πάντα, σημαντικές διαταραχές του λόγου. Όμως μην έχοντας περάσει όλα τα αναπτυξιακά στάδια της επικοινωνίας, ο λόγος τους είναι περιορισμένος και χρησιμοποιείται κυρίως για να ζητήσουν κάτι ή να επαναλάβουν στερεοτυπικά



κάποιο θέμα που τους ενδιαφέρει. Έτσι στην ηλικία των 24 μηνών παρατηρείται ένα λεξιλόγιο μικρότερο από 15 λέξεις. Συχνά οι λέξεις εμφανίζονται και μετά εγκαταλείπονται. Στην ηλικία των 3 ετών σπάνια συνδυάζονται λέξεις, παρατηρείται πιθανή ηχολαλία φράσεων, ενώ η δημιουργική χρήση της γλώσσας είναι πολύ περιορισμένη έως απύσχα. Αργότερα σε ηλικία 4 ετών, ελάχιστα παιδιά συνδυάζουν λειτουργικά 2-3 λέξεις. Η ηχολαλία παραμένει και είναι δυνατό να χρησιμοποιείται επικοινωνιακά. Η παρουσία της ομιλίας πριν από την ηλικία των 5 ετών θεωρείται καλός προγνωστικός δείκτης για την εξέλιξη του αυτιστικού ατόμου (Τσιάντης, 1998). Αυτά τα παιδιά που μιλούν, προφέρουν πρώτα τα ουσιαστικά και στη συνέχεια τα ρήματα. Παρατηρείται καθυστέρηση στο να κατακτήσουν το βοηθητικά ρήματα «έχω» και «είμαι». Λένε ευκολότερα και συχνότερα το όχι από το ναι. Συχνά κάνουν λάθη στη χρήση των λέξεων με παραπλήσιες έννοιες ή με λέξεις που ανήκουν στην ίδια σημασιολογική κατηγορία (δηλαδή λένε κουτάλι αντί για πιρούνι).

Αρκετές φορές αναπτύσσονται με άλματα ή αντίθετα παλινδρομούν σε προηγούμενα στάδια. Τα αντίθετα αυτά γνωρίσματα, είναι δυνατό να εμφανίζονται σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα στο ίδιο παιδί (Tager- Flusberg, 2004). Η ανάπτυξη με άλματα γίνεται κυρίως αντιληπτή στη γλωσσική εξέλιξη και δραστηριοποίηση. Ενώ το παιδί δεν έχει προφέρει λέξεις, ξαφνικά μπορεί να πει φράσεις. Υπάρχουν φορές που από την πλήρη αδράνεια και παθητικότητα είναι δυνατό να περάσει σε κάποια δραστηριότητα αρκετά σωστή. Το κάθε άλμα στην ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζει ευνοϊκά την κοινωνικοποίηση του και την όλη του κατάσταση. Με την παλινδρόμηση, ενώ το παιδί έχει προοδεύσει στην επικοινωνία και σε άλλους τομείς, ξανακλείνεται στον εαυτό του χωρίς να μιλάει, πέφτει σε πλήρη αδράνεια και εμφανίζει πάλι τις ιδιορρυθμίες της συμπεριφοράς που έχει σε προηγούμενα στάδια της ανάπτυξής του (Σταμάτη, 1987).

Η διαταραχή της ανάπτυξης του λόγου αποτελεί το πρωτογενές χαρακτηριστικό του αυτισμού και μπορεί να αποτελέσει στοιχείο ερμηνείας των υπόλοιπων διαταραχών π.χ. την κοινωνική απομόνωση (Παπούδη, 2000). Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν επίσης ελλείμματα στην κατανόηση του προφορικού λόγου, κατά συνέπεια και ελλείμματα στην ανάπτυξη κοινωνικών επαφών και κοινωνικής κατανόησης. Επικοινωνία δεν είναι μόνο η ομιλία αλλά και ο λόγος. Δεν είναι μόνο η ικανότητα του ατόμου να αρθρώνει λέξεις. Υπάρχουν άτομα με αυτισμό που μπορούν να πουν πολλά, αλλά δεν μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν για να

επικοινωνήσουν πραγματικά (Γκονέλα, 2006). Η δυσκολία τους στο λόγο και την επικοινωνία δεν αφορά μόνο την ικανότητα τους να μιλήσουν, είναι κάτι περισσότερο. Επικοινωνία και γλώσσα είναι τόσο αχώριστα συνδεδεμένες στη φυσιολογική ανάπτυξη, που είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί η κατάσταση στον αυτισμό όπου παίρνουν διαφορετικούς δρόμους εξέλιξης.

Μια ιδιορρυθμία του λόγου των παιδιών με αυτισμό είναι η μεταφορική χρήση της γλώσσας, όπου μια λέξη χρησιμοποιείται για να σημαίνει κάτι τελείως διαφορετικό (Γκονέλα, 2006). Για το παιδί με αυτισμό, η λέξη είναι συνάρτηση του πράγματος που ονομάζει γι' αυτό δύσκολα καταλαβαίνει αφηρημένους όρους, αν και συνήθως τους απομνημονεύει και τους επαναλαμβάνει, χωρίς να έχουν το ίδιο νόημα. Σε σχέση με τα φυσιολογικά παιδιά, χρησιμοποιεί πολύ λιγότερες λέξεις από ότι καταλαβαίνει, ενώ χρησιμοποιεί και λέξεις που δεν καταλαβαίνει (Σταμάτη, 1987).

#### 1.4.3 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER

Τα παιδιά με το σύνδρομο Asperger, ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Τα πρώτα σημάδια μπορούν να εντοπιστούν στο πρώτο τρίμηνο της ζωής από το αδιαφοροποίητο κλάμα. Ωστόσο ασφαλής διάγνωση προκύπτει αρκετά αργότερα, καθώς αυξάνονται οι μετέπειτα απαιτήσεις για επικοινωνία και τα ακόλουθα ελλείμματά της (Κοίλιαρη, 2009).

Αρκετά από τα διαγνωστικά κριτήρια είναι ίδια με κάποια του αυτισμού, αλλά υπάρχει η εξής σημαντική διαφορά. Στο συγκεκριμένο σύνδρομο δεν υπάρχει σημαντική γλωσσική καθυστέρηση (π.χ. χρήση μεμονωμένων λέξεων μέχρι την ηλικία των 2 ετών, προτάσεις μέχρι την ηλικία των 3 ετών), δεν υπάρχει σημαντική καθυστέρηση της γνωστικής ανάπτυξης ή της ανάπτυξης της προσαρμοστικής συμπεριφοράς (εκτός της κοινωνικής συναλλαγής), καθώς παρουσιάζουν καλύτερο επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης από τα παιδιά με αυτισμό και τέλος διαπιστώνεται από ύπαρξη περιέργειας για το περιβάλλον (Βαρσάμη, 2003). Τα κοινά στοιχεία που διακρίνονται και στον αυτισμό, είναι η κοινωνική απομόνωση, εκκεντρική συμπεριφορά και περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες (Γερονίκου, 2008).

Παρόλα αυτά, μιλάει υπερβολικά για αγαπημένα του θέματα, μιλάει με έναν τρόπο σαν ενήλικος ή σαν «πολυδιαβασμένο», χρησιμοποιεί σωστά και με έμμοно τρόπο σωστή γραμματική, δεν κατανοεί λεπτά έξυπνα αστεία που τα κατανοούν συχνά οι συνομήλικοί του, ερμηνεύει τις συζητήσεις με κυριολεκτικό τρόπο καθώς δυσκολεύονται να κατανοήσουν μεταφορές, παροιμίες και λοιπά. Επίσης, ενεργεί σαν να κατανοεί περισσότερα πράγματα από αυτά που γνωρίζει, συχνά ρωτάει μη κατάλληλες προς την περίσταση ερωτήσεις, παρουσιάζει δυσκολία στο να ξεκινήσει και να συνεχίσει μια συζήτηση. Σαν προσωπικότητα προτιμάει να κάνει παρέα με ενήλικες παρά με συνομήλικους, κάτι το οποίο συνεπάγεται ότι έχει λίγους ή καθόλου φίλους, έχει μικρή ικανότητα ή δεν την έχει ώστε να κάνει φίλους και να τους διατηρήσει φίλους, επιδεικνύει μειωμένο ενδιαφέρον στο τι λένε ή τι βρίσκουν ενδιαφέρον οι άλλοι, παρατηρείται δυσκολία στο να κατανοήσει τα αισθήματα των άλλων, δεν καταλαβαίνει τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς (ευχαριστώ, αποχαιρετισμός) και τους κοινωνικούς κανόνες, όσον αφορά την εναλλαγή σειράς σε συζήτηση και την ευγένεια (Κοκμοτός, 2009).

#### 1.4.4 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ANGELMAN

Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε χρωμοσωμική ανωμαλία και ονομάζεται επίσης, σύνδρομο Happy Puppet. Γενικώς, η κλινική του εικόνα παρουσιάζεται με αναπτυξιακή καθυστέρηση, μικροκεφαλία, προβλήματα στοματικής κίνησης με έντονη ώθηση της γλώσσας, συνεπάγονται προβλήματα μάσησης και απομύζησης, έντονη κοινωνικότητα, αδικαιολόγητο γέλιο και πιθανές επιληπτικές κρίσεις.

Για το λόγο ότι, τα παιδιά με αυτό το σύνδρομο αδυνατούν να ακολουθήσουν τα φυσιολογικά στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης (π.χ. απουσία βαββίσματος, παραγωγή λέξεων, προτάσεων), έχουν σαν αποτέλεσμα να μην αναπτύσσουν το λόγο σαν την πιο κύρια μορφή επικοινωνίας. Σαφώς, η αντίληψη-κατανόηση του γλωσσικού μηνύματος υπερέχει της ικανότητας της εκφοράς και της παραγωγής του λόγου. Για το λόγο αυτό, συχνά προτείνεται στη θεραπευτική παρέμβαση η εναλλακτική μορφή επικοινωνίας όπως είναι η νοηματική ή μη λεκτική επικοινωνία (Βαρσάμη 2003, [www.noesi.gr](http://www.noesi.gr)).

#### 1.4.5 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

Άτομο με νοητική υστέρηση θεωρείται το άτομο του οποίου ο ρυθμός της νοητικής ανάπτυξης είναι βραδύς, με συνέπεια να δημιουργούνται δυσκολίες προσαρμογής τόσο στο σχολικό, όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η άποψη ότι η γνωστική ανάπτυξη στα παιδιά με νοητική υστέρηση είναι μια εκδοχή της φυσιολογικής ανάπτυξης με την ίδια οργάνωση και δομή, με μόνη διαφορά τον πιο αργό ρυθμό και το χαμηλότερο ανώτατο όριο ανάπτυξης, διαψεύδεται από ολοένα και περισσότερες μελέτες. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών, καταδεικνύουν ότι η διαδικασία μάθησης στα παιδιά με νοητική υστέρηση διαφέρει θεμελιακά από αυτή που παρατηρείται στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Morris, 1983, Wishart, 1986, Duffy and Wishart, 1987, Pueschel, 1988).

Όταν ο βαθμός νοητικής υστέρησης είναι σοβαρός (IQ από 35 – 40 και κάτω), το ποσοστό των παιδιών με γλωσσική καθυστέρηση κυμαίνεται από 90 – 100%. Σε περιπτώσεις όμως ελαφριάς μορφής (IQ από 50 – 55 έως 70), μόνο 45% των παιδιών παρουσιάζουν προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι δεν υπάρχει απόλυτη συνάρτηση μεταξύ του βαθμού νοητικής υστέρησης και του βαθμού καθυστέρησης στην ανάπτυξη της γλώσσας. Η γλωσσική καθυστέρηση δεν προϋποθέτει πάντα νοητική υστέρηση (Ειδική Γλωσσική Διαταραχή).

Το φυσιολογικό βρέφος τους πρώτους μήνες παράγει τις πρώτες άναρθρες φωνές και το βάβισμα, επέρχεται ο αναδιπλασιασμός συλλαβών και αργότερα, κατά το 1<sup>ο</sup> έτος αρχίζει η παραγωγή των πρώτων λέξεων (Πήτα, 1998). Τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης ενός παιδιού με νοητική υστέρηση αναπτύσσονται σύμφωνα με τα τυπικά στάδια, αλλά με πιο βραδύ ρυθμό. Σαν αποτέλεσμα, το παιδί αυτό να τα αποκτά σε μεταγενέστερο χρόνο.

Δυσκολίες που αντιμετωπίζει αυτό ο πληθυσμός είναι, φωνολογικά προβλήματα, ελλείμματα ακοής και όρασης, διαταραχές ευχέρειας της ροής του λόγου, λόγω της γλωσσικής καθυστέρησης το λεξιλόγιο είναι απλουστευμένης μορφής, η σύνταξη είναι πρώιμου σταδίου, καθώς και τα υπόλοιπα μέρη της γλώσσας. Παρουσιάζεται έλλειμμα στη βραχυπρόθεσμη ακουστική μνήμη, κάτι το οποίο συνεπάγεται δυσκολία στην ακουστική επεξεργασία του λόγου, στην προσοχή

και τη συγκέντρωση, αντιμετωπίζεται αδυναμία στην γενίκευση και στην αλληλουχία (Βαρσάμη, 2003, [www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)).

#### 1.4.6 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN

Το σύνδρομο Down είναι μια γενετική πάθηση που συνδέεται με μέση έως μέτρια νοητική υστέρηση, η οποία διαφέρει από άτομο σε άτομο με το ίδιο σύνδρομο. Παρόλο που αυτά τα παιδιά είναι ικανά να κάνουν μια συζήτηση, το λεξιλόγιό τους είναι σχετικά περιορισμένο και η ομιλία τους γραμματικο-συντακτικά απλή. Ο λόγος τους είναι δυσνόητος, ωστόσο αρχίζουν να αρθρώνουν με πιο αργούς ρυθμούς σε σύγκριση με παιδιά της ηλικίας τους (Bellugi et al., 1990) και είναι συχνή η ύπαρξη αρθρωτικών προβλημάτων (λόγω μυϊκής υποτονίας και κακής οδοντικής σύγκλισης). Επίσης, παρουσιάζονται πολλές στερεοτυπίες στο λόγο τους, φωνολογικά λάθη και λεξιλόγιο χαμηλού αναπτυξιακού επιπέδου (Τζουριάδου, 1995). Οι δεξιότητες κατανόησης είναι μεγαλύτερες από τις δεξιότητες έκφρασης. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down καταλαβαίνουν τη γλώσσα καλύτερα απ' ό,τι είναι ικανά να την μιλήσουν. Σαν αποτέλεσμα, οι γνωστικές τους δεξιότητες συχνά υποτιμούνται. Ωστόσο, συχνά παρατηρούνται προβλήματα ακοής (βαρηκοΐα αγωγιμότητας) (Βαρσάμη, 2003).

Σε έρευνα της Τζουριάδου (1994) για την αξιολόγηση γλωσσικής επίδοσης, εξετάστηκαν 16 εκπαιδευσιμα παιδιά με το σύνδρομο Down ηλικίας 5 - 15 ετών. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι το 94% των παιδιών παρουσίασε φωνολογικά λάθη δυσαρθρικού τύπου και ότι το λεξιλόγιό τους ήταν αρκετά ανεπτυγμένο σε όγκο μεν, αλλά με βάση την κατανομή σε λέξεις ενέργειας, ονόματα και λειτουργικές λέξεις αντιστοιχούσε δε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο λεξιλόγιο περιλαμβάνονταν στοιχεία που δε σχετίζονταν με την άμεση παραγωγή του λόγου. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες εντοπίστηκαν στο μορφοσυντακτικό. Ο λόγος ήταν τηλεγραφικός με περιορισμένη χρήση συνδέσμων και άλλων λειτουργικών λέξεων. Οι λέξεις περιεχομένου είναι οι λέξεις οι οποίες είναι φορείς πληροφοριών, δηλαδή ουσιαστικά, ρήματα και λοιπά, ενώ οι λειτουργικές λέξεις προσδιορίζουν και συγκεκριμενοποιούν το νόημα των λέξεων περιεχομένου κατά το συνδυασμό τους για το σχηματισμό προτάσεων στη ρύμη του λόγου (προθέσεις, άρθρα και λοιπά) (Πήτα, 1998).

#### 1.4.7 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ (SLI)

Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είναι η μη φυσιολογική απόκτηση, κατανόηση ή έκφραση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Υπολογίζεται ότι, παρά την ύπαρξη φυσιολογικής νοημοσύνης και την απουσία προβλημάτων νοητικής, κοινωνικής, αισθητηριακής και αισθηματικής φύσης, περίπου 5-10% των παιδιών αυτών, συναντά δυσκολία στη γλωσσική ανάπτυξη (Βαρσάμη, 2003). Η δυσλειτουργία αυτή μπορεί να περιλαμβάνει όλα, ένα ή κάποια από τα φωνολογικά, μορφολογικά, σημασιολογικά ή πραγματολογικά συστατικά του γλωσσικού συστήματος. Τα άτομα με γλωσσικές δυσλειτουργίες συχνά παρουσιάζουν προβλήματα στην επεξεργασία σύντομης ή γρήγορα εναλλασσόμενης ακουστικής πληροφορίας ή στην απόκτηση πληροφοριών για αποθήκευση και επανάκτηση από την βραχυπρόθεσμη και την μακρόχρονη μνήμη. Αρκετές ερευνητικές μελέτες έχουν αποδείξει ότι η βραχυπρόθεσμη μνήμη συνδέεται άμεσα με την εκμάθηση λέξεων και την παραγωγή της γλώσσας.

Σύμφωνα με την Πολωνική σχολή, η διαταραχή αυτή χωρίζεται σε Εκφραστικού τύπου με μειωμένη ικανότητα στη δόμηση της λεκτικής έκφρασης και στη σωστή εκφορά της φωνητικά, αλλά και σε Αντιληπτικού τύπου με μειωμένη ικανότητα στην αντίληψη και κατανόηση του λόγου (Αλεξάνδρου, 2009).

Παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή αργούν να αρχίσουν να μιλήσουν σε σχέση με παιδιά που έχουν μια τυπική γλωσσική εξέλιξη. Η καθυστέρηση στην ομιλία κρατάει σε ορισμένες περιπτώσεις μέχρι την ηλικία των 6 – 7 ετών. Σε μερικές περιπτώσεις, τα προβλήματα αυτά συνεχίζουν στην εφηβεία, παρόλο που 20% μέχρι και 50% των παιδιών αυτών δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα ως ενήλικοι (Toppelberg et al, 2000). Χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της διαταραχής είναι η αργή ανάπτυξη λόγου, έχουν σοβαρές δυσκολίες όσον αφορά την εκφραστική ικανότητα, δηλαδή έχει φτωχό λεξιλόγιο και αδυνατεί να μεταφέρει τις σκέψεις του σε λέξεις, έχουν δυσκολία στην εκμάθηση καινούριων λέξεων και ο λόγος τους χαρακτηρίζεται από προβλήματα εύρεσης και ανάκλησης ή γνώσης μιας λέξης, αντικαταστάσεις και γενικεύσεις λέξεων. Το επίπεδο της ομιλίας εάν υπάρχει δεν είναι αντίστοιχο της ηλικίας του παιδιού, παρουσιάζει πρόβλημα στη χρήση των λειτουργικών μορφημάτων (άρθρα, προθέσεις) και γραμματικής μορφολογίας

(καταλήξεις). Ωστόσο, μιλάνε με απλές προτάσεις, οι οποίες μπορεί να είναι και συντακτικά λανθασμένες και παρουσιάζουν πρόβλημα στο να χρησιμοποιήσουν σωστά τους ρηματικούς χρόνους και ερωτηματικές προτάσεις, οι απαντήσεις τους σε ερωτήσεις είναι εκτός θέματος, σε σοβαρές μορφές παρατηρείται ηχολαλία και παλιλαλία και διστάζουν να πάρουν πρωτοβουλία σε μια συνομιλία (Βαρσάμη, 2003).

#### 1.4.8 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΡΑΥΛΙΣΜΟ

Ο τραυλισμός αποτελεί μία διαταραχή της ομαλής ροής της ομιλίας. Όλες οι σύγχρονες έρευνες, συγκλίνουν στο ότι ο τραυλισμός οφείλεται σε μία νευρολογική δυσλειτουργία. Υπάρχει σε κάποιο μη σαφώς ακόμα καθορισμένο βαθμό κληρονομικό υπόβαθρο της διαταραχής, εφόσον συχνά συνυπάρχουν άτομα με ιστορικό τραυλισμού στον ευρύτερο οικογενειακό κύκλο του παιδιού.

Μπορεί να εμφανιστεί επίκτητα ή αναπτυξιακά. Η αναπτυξιακή μορφή της διαταραχής αποτελεί τη συχνότερη εμφανιζόμενη μορφή τραυλικής διαταραχής της ομιλίας. Στον αναπτυξιακό τραυλισμό, η ομιλία χαρακτηρίζεται από υψηλότερα των αναμενόμενων ποσοστά δυσκολιών ρυθμού της ομιλίας (δυσρυθμιών) και συνοδών συμπεριφορών. Οι δυσρυθμίες εκδηλώνονται με πρωτεύοντα συμπτώματα (π.χ. επαναλήψεις ολόκληρων λέξεων, παύσεις) και δευτερεύοντα συμπτώματα (μπλοκαρίσματα, επιμηκύνσεις). Επίσης, οι δυσρυθμίες ενδέχεται να ακολουθούνται από συνοδές κινήσεις του παιδιού και από συμπεριφορές αποφυγής λέξεων, προσώπων, συγκεκριμένων καταστάσεων ως απόρροια της διαταραγμένης ροής της ομιλίας του. Ο αναπτυξιακός τραυλισμός αποτελεί μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας, ο οποίος εμφανίζεται στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του ατόμου.

Συνηθέστερη περίοδος ανάπτυξης είναι το διάστημα 2-6 ετών. Είναι πολύ συχνότερος στα αγόρια και το ποσοστό μεγαλώνει όσο μεγαλώνει η ηλικία εμφάνισής του. Οι έρευνες ποικίλλουν, αλλά ένα υψηλό ποσοστό παιδιών που θα εμφανίσουν έντονα συμπτώματα τραυλισμού στην παιδική ηλικία, τελικά θα το ξεπεράσουν μέσα σε δύο έτη χωρίς θεραπευτική παρέμβαση. Ενώ ένα άλλο επίσης μεγάλο ποσοστό, δεν θα καταφέρουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Όταν το παιδί εμφανίζει επίμονα συμπτώματα τραυλισμού, τα οποία έχουν διαρκέσει άνω των 3 μηνών,

κρίνεται απαραίτητο να αξιολογηθεί από Λογοθεραπευτή όσο νωρίτερα γίνεται (Μαρτίνης, 2009).

#### 1.4.9 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Τα παιδιά γεννιούνται με μια φυσική προδιάθεση στην απόκτηση της μητρικής γλώσσας σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, δηλαδή κατά τη προσχολική ηλικία. Η διαδικασία απόκτησής της παρουσιάζεται σαν μια ακούσια διαδικασία, όπου τα παιδιά κατά την προσχολική τους ηλικία μαθαίνουν μόνα τους τη μητρική τους γλώσσα, χωρίς διδασκαλία από κανένα (Cole & Cole, 2001).

##### A.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Ικανότητα να ακούει το παιδί και να αντιδρά στο ακουστικο-γλωσσικό ερέθισμα. Αν το παιδί έχει προβλήματα ακοής ή ζει σε ένα περιβάλλον με ελάχιστα ή ανύπαρκτα γλωσσικά ερεθίσματα, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι θα έχει προβλήματα στην εκμάθηση της γλώσσας.
- Το παιδί θα πρέπει να ζει σε περιβάλλον όπου τα ακουστικο-γλωσσικά ερεθίσματα, θα προέρχονται από ικανούς και δημιουργικούς χρήστες της γλώσσας.

##### A.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Το παιδί θα πρέπει να έχει την ικανότητα να επεξεργάζεται νοητικά την γλώσσα που ακούει και να προσπαθεί ανάλογα με τα συμφραζόμενα να κατανοεί το γλωσσικό μήνυμα.

##### A.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να σχηματοποιήσει τα μέρη της γλώσσας χρησιμοποιώντας τα όργανα του λόγου, έτσι ώστε να γίνει



αντιληπτό από τους άλλους και να λάβει ενεργό μέρος στην επικοινωνιακή διαδικασία.

## B. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

### B.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Περιβαντολλογικοί παράγοντες
- Κοινωνικές περιστάσεις και διγλωσσία
- Αισθητηριακή απώλεια (ακοής)

### B.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Γενικές γνωστικές διαταραχές (νοητική υστέρηση)
- Αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμός)
- Ειδική γλωσσική διαταραχή

### B.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Διαταραχές στοματικο-κινητικού ελέγχου
- Ανατομικές ανωμαλίες

Ο ρυθμός ανάπτυξης του λεξιλογίου του παιδιού (ενεργητικού και παθητικού) και η πιθανή καθυστέρησή του, μπορεί να οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες, όπως είναι η νοημοσύνη, κάποιο σύνδρομο, ο ατομικός ρυθμός εξέλιξης γενικώς (Hurlock, 1970, Nickel, 1982), αλλά και σε εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι το γλωσσικό πρότυπο της οικογένειας, το είδος της σχέσης με τους γονείς, το κοινωνικό στρώμα προέλευσης και το σχολείο φοίτησης (Nickel, 1982, Schenk-Danzinger, 1985, Ζάχαρης, 1994). Ωστόσο, η νοητική ανάπτυξη των παιδιών της μεσαίας τάξης σε κατάλληλα επανδρωμένους και εξοπλισμένους παιδικούς σταθμούς είναι τουλάχιστον τόσο καλή, όσο και των παιδιών που μεγαλώνουν στο σπίτι με τους γονείς τους (Clarke-Stewart, 1993, Clarke-Stewart & Fein, 1983). Η εμπειρία του παιδιού από τα

προγράμματα παιδικών σταθμών υψηλής ποιότητας δείχνει να μειώνει ή να προλαμβάνει σε ορισμένες περιπτώσεις την κάμψη της νοητικής απόδοσης, που μερικές φορές παρατηρείται μετά την ηλικία των 2 ετών, όταν παιδιά οικογενειών με χαμηλό εισόδημα μένουν στο σπίτι με τους χαμηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς τους. Τέτοια προγράμματα μπορούν ακόμα να οδηγήσουν και σε αξιοσημείωτες κατακτήσεις στη γλώσσα και στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών αυτών (Βαρσάμη, 2003, Burchinal, Lee & Ramey, 1989, Caughy, DiPietro & Strobino, 1994, McCartney et al., 1985).

#### *ΚΡΙΣΙΜΕΣ ΠΕΡΙΟΔΟΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Οι περιγραφές των *άγριων παιδιών*, παιδιών δηλαδή που δεν μεγάλωσαν και δεν ανατράφηκαν μέσα σε κοινωνίες ανθρώπων αλλά ζώων ή παιδιών που μεγάλωσαν σε πλήρη απομόνωση και χωρίς να ακούν γλώσσα γύρω τους, μας παραπέμπουν στο γεγονός ότι, αν το κοινωνικό περιβάλλον προσφέρει στο παιδί φτωχά γλωσσικά ερεθίσματα, τότε οι γλωσσικές του ικανότητες εξελίσσονται ανεπαρκώς και δεν μπορεί να επικοινωνήσει σωστά με το περιβάλλον του. Το ίδιο υποστήριξαν και άλλοι επιστήμονες όπως ο Piaget (1969), ο Chomsky (1957, 1965), καθώς έχουμε προαναφέρει, οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στο ανθρώπινο είδος η απόκτηση της γλώσσας είναι έμφυτα προγραμματισμένη και πραγματοποιείται ευκολότερα όταν το περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί, ανταποκρίνεται θετικά.

Το πιο γνωστό περιστατικό είναι ο Victor, το άγριο παιδί στη γαλλική επαρχία Aveyron το 1800. Βρέθηκε σε παραμελημένη κατάσταση σε ένα δάσος, γύρω στην ηλικία των 12 ετών, από το Γάλλο γιατρό Jean-Marc Itard (1774-1838). Σπάνια έβγαζε ήχους και η ανθρώπινη φωνή τον άφηγε αδιάφορο, δεν έτρωγε κρέας και προτιμούσε να σκάβει για να βρει ρίζες να φάει, ωμές πατάτες, καρύδια, σκαρφάλωνε στα δέντρα, όταν του φορούσαν ρούχα τα έσκιζε, πολλές φορές περπατούσε στα τέσσερα, καθώς και έτρεχε στα τέσσερα με μεγάλη ταχύτητα. Έτσι υπέθεσαν όλοι ότι ήταν κάποιο άγριο ζώο.

Οι γιατροί διέγνωσαν ότι το αγόρι είχε νοητική υστέρηση και υπέθεσαν ότι οι γονείς του το είχαν αφήσει να πεθάνει, ακριβώς γι' αυτόν το λόγο. Πρότειναν να μπει σε άσυλο. Ο νέος γιατρός Itard υποστήριξε ότι, το αγόρι μειονεκτούσε φαινομενικά μόνο, επειδή το είχαν απομονώσει από την κοινωνία και δεν μπόρεσε να αναπτύξει τις φυσιολογικές κοινωνικές δεξιότητες. Σαν αποτέλεσμα, να αναλάβει προσωπικά το αγόρι, πιστεύοντας ότι μπορούσε να τον μετατρέψει σε έναν Γάλλο κύριο, πολιτισμένο και με πολλές γνώσεις. Επινόησε μια σειρά από περίπλοκες εκπαιδευτικές διαδικασίες, για να διδάξει στο Άγριο Αγόρι την κατηγοριοποίηση, να κάνει λογικούς συνειρμούς και να μιλάει (Itard, 1982). Ο Victor παρουσίασε στην αρχή μεγάλη πρόοδο. Έμαθε να επικοινωνεί υποτυπωδώς, να αναγνωρίζει και να γράφει πολλές λέξεις. Ανάπτυξε επίσης κάποια τρυφερότητα για τους ανθρώπους που τον φρόντιζαν. Αλλά δεν έμαθε ποτέ να μιλάει και να συναλλάσσεται φυσιολογικά με τους άλλους. Μετά όμως από πέντε χρόνια εντατικής δουλειάς ο Itard εγκατέλειψε το πείραμά του, καθώς αποδείχθηκαν μάταιες όλες οι προσπάθειές του να διδάξει στο παιδί τη γαλλική γλώσσα. Ο Victor δεν είχε προοδεύσει αρκετά, αλλά και ο ίδιος ο γιατρός δεν ήταν βέβαιος ότι θα μπορούσε να προοδεύσει περισσότερο, ο οποίος τελικά κατάφερε να αρθρώσει μόνο τις λέξεις «Θεός» και «γάλα» (Πήτα, 1998).

Τελικά, οι περισσότεροι γιατροί της εποχής κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το παιδί πράγματι υστερούσε από τη γέννησή του. Ορισμένοι σύγχρονοι επιστήμονες πιστεύουν ότι, ο Itard ίσως είχε δίκιο όταν υποστήριξε ότι ο Victor γεννήθηκε φυσιολογικός αλλά ότι η ανάπτυξή του αναχαιτίστηκε εξαιτίας της κοινωνικής του απομόνωσης (Lane, 1976). Για το λόγο ότι, πέρασε μόνος του πολλά από τα κρίσιμα για την ανάπτυξή του χρόνια. Όταν τον βρήκαν, είχε ήδη περάσει την ηλικία που θεωρείται το ανώτατο όριο για την κατάκτηση του λόγου. Άλλοι επιστήμονες πιστεύουν ότι το παιδί άνηκε στο φάσμα του αυτισμού, στα συμπτώματα του οποίου συμπεριλαμβάνεται η λεκτική ανεπάρκεια και η αδυναμία φυσιολογικής συναλλαγής με τους συνανθρώπους του (Frith, 1989). Είναι επίσης πιθανό, οι διδακτικές μέθοδοι του Itard να μην ήταν οι κατάλληλες, ενώ αν είχε προσεγγίσει το θέμα διαφορετικά, ίσως να ήταν πιο αποτελεσματικός. Αλλά αυτό δεν θα το μάθουμε ποτέ.

Οι επιμελώς οργανωμένες προσπάθειες του Itard να βελτιώσει τη συμπεριφορά και τη γλώσσα του Victor, απέδειξαν ότι η συστηματική επιστημονική έρευνα για τη φύση της ανθρώπινης ανάπτυξης μπορεί να προσφέρει πρακτικές υποδείξεις για την ανατροφή των παιδιών (Cole & Cole, 2001).

Ένα άλλο παράδειγμα καταδικασμένου παιδιού σε πλήρη απομόνωση αποτελεί η Genie. Σε αυτή την περίπτωση, οι γονείς της την απομόνωσαν το 1970 μέχρι τα 13 της χρόνια, σε ένα δωμάτιο στο Λος Άντζελες, χωρίς να της μιλούν καθόλου. Το κορίτσι αυτό, μετά από προσπάθειες κατόρθωσε να αποκτήσει ένα υποτυπώδες λεξιλόγιο, αλλά εξακολουθούσε να παρουσιάζει διαταραγμένη ομιλία, ιδιαίτερα στη σύνταξη (Πήτα, 1998).

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, σχετικά με τη συνεχή πορεία της ατομικής ανάπτυξης υπάρχουν κρίσιμες περιόδους ανάπτυξης, δηλαδή, περιόδους της ζωής ενός οργανισμού στη διάρκεια των οποίων ορισμένα συγκεκριμένα περιβαλλοντικά ή βιολογικά γεγονότα *πρέπει* να συμβούν για να μπορέσει η ανάπτυξη να προχωρήσει φυσιολογικά (Bandura & Walters, 1963). Η ύπαρξη κρίσιμων περιόδων έχει αποδειχθεί για ορισμένα ζώα, καθώς και για μερικές πτυχές της σωματικής ανάπτυξης του ανθρώπου. Για παράδειγμα, εάν οι νεοσχηματισθέντες γενετικοί αδένες του ανθρώπινου εμβρύου δεν παράγουν ανδρικές ορμόνες σε επτά, περίπου, εβδομάδες μετά τη σύλληψη, αρχίζει ανεπιστρεπτί, η ανάπτυξη των γυναικείων γεννητικών οργάνων (Gilbert, 1991). Οι ισχυρότερες ενδείξεις ότι υπάρχουν κρίσιμες περιόδους στην ψυχολογική και γλωσσική ανάπτυξη του ανθρώπου, προέρχονται από μελέτες της ανάπτυξης της γλώσσας (Emmorey, 1995, Morford, Singleton & Goldin-Meadow, 1995). Παιδιά που, για οποιοδήποτε λόγο, δεν είχαν εκτεθεί αρκετά στη γλώσσα πριν από την ηλικία των 6 ή 7 ετών ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα παραγωγής της ομιλίας, μπορεί να μην την αποκτήσουν ποτέ. Παρά το γεγονός αυτό, υπάρχουν πολλά ευρήματα που δείχνουν ότι εμπλουτίζοντας τις εμπειρίες των παιδιών που έζησαν απομονωμένα ή που μεγάλωσαν σε ορφανοτροφείο έχοντας ελάχιστα ερεθίσματα, βελτιώνεται άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο η μετέπειτα κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη (Clarke & Clarke, 1986).

Τέλος, η έρευνα των Kagan & Snidman (1991a, b) έδειξε ότι τα παιδιά που είναι ντροπαλά και αβέβαια στην ηλικία των 21 μηνών, είναι πιθανό ότι θα είναι ντροπαλά και επιφυλακτικά στα 5,5 χρόνια τους και ότι τα βρέφη που επεξεργάζονται γρήγορα οπτικές πληροφορίες στους 7 μήνες, εμφανίζουν γοργή αντιληπτική επεξεργασία στην ηλικία των 11 ετών (Rose & Feldman, 1995).



*ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ  
ΚΟΜΜΑΤΙ*

## **2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **2.1 ΣΤΑΘΜΙΣΜΕΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΙΚΑ ΜΕΣΑ**

Ορισμένα τεστ που έχουν σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα είναι τα εξής:

- Peabody Picture Vocabulary Test – III (PPVT–III). Αυτό το τεστ εξετάζει το λεξιλόγιο αντίληψης – παθητικό από την ηλικία των 2 ετών έως το ενήλικο άτομο. Είναι μια δοκιμασία έγκυρη και αξιόπιστη, κυκλοφορεί από διάφορες εκδόσεις στο εμπόριο εδώ και αρκετές δεκαετίες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σαν βραχεία εκτίμηση (screening) της λεκτικής γενικά ικανότητας του παιδιού (Dunn & Dunn 1997, Κωτσοπούλου, 2007).
- Μέταφων Τεστ (Μεταφωνολογική και Αναγνωστική Ετοιμότητα ως προς την Φωνολογική Επίγνωση). Είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης για την ανίχνευση πιθανών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή. Πρόκειται για πρωτότυπη ερευνητική εργασία σε ελληνικό δείγμα 1.225 παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 2008).
- ΑνΟμιλο 4 Τεστ. Το ΑνΟμιλο 4 (Ανίχνευση διαταραχών Ομιλίας και Λόγου για παιδιά 4 χρονών) δημιουργήθηκε από την ομάδα πρόληψης του Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών με βάση το γαλλικό τεστ ERTL 4. Πρόκειται για ένα αξιόπιστο μέσο, το οποίο επιτρέπει στον ειδικό να πραγματοποιήσει έναν γρήγορο έλεγχο της ομιλίας, του λόγου, της φωνής και της ροής της ομιλίας παιδιών ηλικίας 3.9 - 4.6 ετών (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 2005).

Ακόμη, παρακάτω αναφέρονται ορισμένα τεστ λεξιλογίου που υπάρχουν σε άλλες γλώσσες:

- Evaluation of Language Fundamentals – Preschool (Celf–Preschool). Αξιολογεί τις γλωσσικές ικανότητες παιδιών ηλικίας 3-6 ετών. Αποτελείται από 6 κλίμακες που αξιολογούν την αντίληψη βασικών εννοιών, την αντίληψη και

επανάληψη προτάσεων, τη γραμματική, το ενεργητικό λεξιλόγιο και τις πραγματολογικές δεξιότητες (Wiig, Secord & Semel, 1992).

- Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test 2<sup>nd</sup> Edition (CREVT-2). Αξιολογεί το εκφραστικό και παθητικό λεξιλόγιο σε παιδιά και ενήλικες από 4.0 - 90.0 ετών και παρουσιάζεται στην αγγλική γλώσσα (Wallace & Hammill).
- Receptive One-Word Picture Vocabulary Test (ROWPVT). Αξιολογεί το παθητικό λεξιλόγιο για ηλικίες 2.0 - 18.11 και παρουσιάζεται στην αγγλική γλώσσα (Brownell, 2000).
- Test of adolescent/ adult word finding (TAWF). Αξιολογεί το εκφραστικό λεξιλόγιο και επιτρέπει στον εξεταστή τη διάγνωση διαταραχής, γρήγορα και αξιόπιστα. Περιέχει κατονομασία ουσιαστικών, ρημάτων, φράσεων και περιγραφών. Παρέχεται για ηλικίες 12.0 - 80.0 ετών και παρουσιάζεται στην αγγλική γλώσσα (German).
- Comprehensive Assessment of Spoken Language (CASL). Αξιολογεί την καθυστέρηση ομιλίας, διαταραχές ομιλίας, δυσλεξία και αφασία σε ηλικίες από 3.0 - 21.0 ετών. Προσφέρει ακριβή εικόνα των γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν λεξιλογική και σημασιολογική κατηγορία με κατανόηση βασικών εννοιών, αντώνυμα και συνώνυμα, συντακτική κατηγορία με γραμματικούς κανόνες των ομαλών τύπων (αριθμός, κλίση ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων), γλωσσική κατηγορία με αφηρημένες έννοιες, κατανόηση και συμπεράσματα κειμένου και πραγματολογική κατηγορία για αξιολόγηση χρήσης και γνώσης της κατάλληλης γλώσσας και παρουσιάζεται στην αγγλική γλώσσα (Carrow-Woolfolk).
- Expressive-One Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT). Αξιολογεί το επίπεδο του ενεργητικού λεξιλογίου για ηλικίες 2.0-18.11 και παρουσιάζεται στην αγγλική γλώσσα (Brownell, 2000).

Από τα παραπάνω τεστ, πιο κατάλληλο για στάθμιση στην ελληνική γλώσσα θεωρήθηκε το Expressive-One Word Picture Vocabulary Test. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες έρευνες που έχουν γίνει με βάση αυτό το τεστ.



## **2.2 ΈΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΈΧΟΥΝ ΓΙΝΕΙ ΓΙΑ ΤΟ «EXPRESSIVE-ONE WORD PICTURE VOCABULARY TEST**

### ***2.2.1 Έρευνα για την εγκυρότητα του «Expressive-One Word Picture Vocabulary Test»***

Μία από τις έρευνες που έχουν γίνει για το Expressive-One Word Picture Vocabulary Test αφορούσε την εγκυρότητά του, η οποία εξετάστηκε συγκρίνοντάς το με το τεστ λεξιλογίου Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R), τα υποτεστ για το λεξιλόγιο του Weschsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R) και τα υποτεστ για την ακουστική πρόσληψη και ακουστική συσχέτιση του Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA). Η ομάδα των υποκειμένων αποτελούνταν από 97 παιδιά στην περιοχή της Χονολουλού, όπου τους χορηγήθηκαν όλα τα τεστ ως μέρος μιας διεπιστημονικής ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι ηλικίες των ατόμων κυμαινόταν από 5-11 ετών Furlong & Teuber, 1984).

Τα συμπεράσματα της έρευνας για το Expressive-One Word Picture Vocabulary Test, έδειξαν ότι είναι ένα έγκυρο τεστ για την χρήση του στην πρώιμη παιδική εκπαίδευση μέχρι την μετέπειτα εφηβική ηλικία παιδιού. Η κυρίως χρήση του τεστ, αφορά το επίπεδο του ενεργητικού λεξιλογίου. Συνάμα, αποτελεί πολύτιμη πηγή πληροφοριών για άτομα με γλωσσικά ελλείμματα, καθώς αξιολογεί τις ικανότητες έκφρασης της γλώσσας. Αφενός η αξιολόγηση του λεξιλογίου δεν χρησιμεύει ως ένας γενικός δείκτης της ικανότητας της ανάγνωσης ή άλλων τομέων της ακαδημαϊκής επίδοσης, αφετέρου είναι σαφώς ένα σημαντικό συστατικό στη διαδικασία ανάγνωσης και εκμάθησης. Τα αποτελέσματα από την αξιολόγησή του μπορούν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες που όταν συνδυάζονται με αποτελέσματα άλλων τεστ, μπορούν να βοηθήσουν στον προσδιορισμό του σχεδιαγράμματος των γνωστικών ικανοτήτων ενός ατόμου ή των επιδόσεών του όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση. Συνοψίζοντας, λαμβάνοντας υπόψη τη φύση του λεξιλογίου, δεν αποτελεί καμία έκπληξη ότι τα τεστ λεξιλογίου συμπεριλαμβάνονται συχνά ως υποτεστ στις αξιολογήσεις ποικίλων τομέων της γλωσσικής ικανότητας (Brownell, 2000).

### **2.2.2 Έρευνα για την απόδοση των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI)**

Η έρευνα της Henrichsen, M. (1999), εξέτασε τα εμπειρικά στοιχεία (empirical evidence) για τη χρήση τεσσάρων τεστ λεξιλογίου, με σκοπό να προβάλλει ή να προσδιορίσει την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα τεστ αυτά είναι το Expressive Vocabulary Test, το Expressive One-Word Vocabulary Test-Revised, το Receptive One-Word Vocabulary Test και το Peabody Picture Vocabulary Test-III, τα οποία χορηγήθηκαν σε 31 παιδιά με SLI 4-5 ετών, σε σύγκριση με 31 τυπικά παιδιά αντίστοιχης ηλικίας. Όλα τα παιδιά μιλούσαν τη γενική αμερικάνικη γλώσσα.

Παρά τους μέτριους έως ισχυρούς συσχετισμούς μεταξύ των τεστ, κανένα δεν αποτέλεσε έναν ισχυρό προσδιορισμό για αυτήν τη διαταραχή. Η ομάδα με SLI σημείωσε χαμηλότερη απόδοση από την τυπική ομάδα σε κάθε τεστ, ενώ σαν ατομικά αποτελέσματα των παιδιών με τη διαταραχή, ήταν εντός φυσιολογικών ορίων.

Τα τεστ λεξιλογίου χορηγούνται συχνά για να καθορίσουν εάν οι γλωσσικές δεξιότητες ενός παιδιού απαιτούν την περαιτέρω αξιολόγηση, ως μία μέθοδο αναγνώρισης των παιδιών με SLI ή απλώς για να περιγράψουν τις πτυχές της γλωσσικής τους επίδοσης. Τα παραπάνω στοιχεία υποστηρίζουν την εγκυρότητα της δομής για τα τέσσερα τεστ λεξιλογίου, αλλά δεν υποστηρίζουν τη χρήση τους για λόγους προσδιορισμού.

### **2.2.3 Έρευνα για την απόδοση των παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα**

Σε αυτή τη μελέτη των Duchesne και Sutton (2008), εκτιμήθηκε το ενεργητικό και παθητικό επίπεδο του λεξιλογίου, καθώς και της γραμματικής. Το δείγμα αποτελείται από 27 γαλλόφωνα παιδιά, στα οποία είχε τοποθετηθεί κοχλιακό εμφύτευμα (K.E.) μεταξύ της ηλικίας 1 και 2 ετών και από 27 παιδιά αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας, στα οποία δεν έχει γίνει χρήση κοχλιακού εμφυτεύματος.

Οι τυποποιημένες μετρήσεις (standard scores) των αποτελεσμάτων αυτού του δείγματος, συγκρίθηκαν με τα παιδιά χωρίς κοχλιακό εμφύτευμα, για κάθε μέτρο. Σαν σύνολο, η πρώτη κατηγορία δείγματος δεν έδειξε κάποια σημαντική διαφορά στα

γλωσσικά επίπεδα, εφόσον ήταν μέσα στα κανονικά όρια σε όλες τις τυποποιημένες μετρήσεις. Η εξέταση όμως των μεμονωμένων μερών παρουσίασε τέσσερα διαφορετικά γλωσσικά σχεδιαγράμματα, τα οποία κυμαίνονταν από τα φυσιολογικά γλωσσικά επίπεδα σε όλο το εύρος, έως τη γλωσσική καθυστέρηση. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες με το κοχλιακό εμφύτευμα, ανέδειξαν τα γλωσσικά επίπεδα ισόβαθμα με τα συνομήλικα παιδιά στο επίπεδο λέξης και λιγότερο από τα μισά παιδιά απόκτησαν τη μέση απόδοση στο επίπεδο πρότασης. Σε τρία από αυτά τα σχεδιαγράμματα, η κατανόηση των προτάσεων ήταν εξασθενημένη. Επιπλέον, η ηλικία στην εμφύτευση δεν συνδέθηκε με την γλωσσική επιτυχία. Τα ευρήματα παρουσιάζουν ότι η τοποθέτηση κοχλιακού εμφυτεύματος μεταξύ της ηλικίας 1 και 2 ετών, δεν εξασφαλίζει ότι οι μετέπειτα γλωσσικές ικανότητες θα βρίσκονται εντός των φυσιολογικών ορίων, ιδίως αν γίνεται χρήση μέχρι τα 6 έτη του παιδιού.

### **2.3 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΕΣΤ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΑ ΈΡΕΥΝΑ**

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα της ύπαρξης σταθμισμένου τεστ, όσον αφορά την αξιολόγηση του ενεργητικού λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα και γνωρίζοντας την έλλειψη αυτή, αποφασίστηκε να γίνει για την παρούσα πτυχιακή εργασία μια μελέτη σχετικά με την έκταση του λεξιλογίου αυτού στην προσχολική ηλικία. Για την έρευνα αυτή επιλέχθηκε το τεστ ενεργητικού λεξιλογίου «*Expressive – One Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT)*».

Το EOWPVT παρέχει το μέτρο που απεικονίζει την έκταση του λεξιλογίου ενός ατόμου, που μπορεί να γίνει πρόσβαση και ανάκληση από τη μνήμη και να χρησιμοποιηθεί, έτσι ώστε να παράγει τη σημαντική ομιλία. Είναι σταθμισμένο για τη χρήση ατόμων από 2.0 μέχρι 18.11 ετών. Σχεδιάστηκε με σκοπό να εξετάσει στο σύνολό τους 170 εικόνες, από τις οποίες ο αριθμός χορήγησής τους διαφέρει ανάλογα με την απόδοση του παιδιού και θεωρούνται ότι σε αυτή την περίοδο της χρονολογικής τους ηλικίας πρέπει να έχουν κατακτηθεί. Ωστόσο, είναι ένα μέτρο που εξαρτάται από διάφορες συστατικές δεξιότητες και που έχει επιπτώσεις σχετικά με τη γνωστική ικανότητα ενός ατόμου, τη γλώσσα και την ακαδημαϊκή επίδοσή του. Το τεστ αυτό έχει συγκεκριμένες χρήσεις, οι οποίες είναι:

- Αξιολόγηση του τρέχων επιπέδου του ενεργητικού λεξιλογίου. Το άτομο καλείται να ονομάσει αντικείμενα, ενέργειες και έννοιες με ιεραρχική σειρά, από τα οικεία σε μη οικεία. Με αυτόν τον τρόπο, παρέχει μια αξιολόγηση για το πώς είναι συγκριτικά το λεξιλόγιο ενός ατόμου, με το λεξιλόγιο των ατόμων που αναμένεται σε μία συγκεκριμένη χρονολογική ηλικία.
- Αναγνώριση του γενικού συνόλου των γνωστικών ικανοτήτων. Επειδή η κατάρκτηση του λεξιλογίου σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει, μπορεί να παρέχει μια περιφερειακή άποψη της γνωστικής ικανότητας. Επειδή αυτή η ικανότητα είναι πολύπλευρη, τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιμετωπισθούν με προσοχή και πρέπει να γίνεται πάντα περαιτέρω αξιολόγηση για να «θεμελιωθούν».
- Αναγνώριση των δυσκολιών κατανόησης της ανάγνωσης. Η σχέση μεταξύ τους είναι σαφής. Εκείνοι με τα περιορισμένα λεξιλόγια, παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση υψηλότερου επιπέδου αναγνωστικού υλικού. Επιπλέον, τα άτομα αυτά διαβάζουν λιγότερο από τους καλούς αναγνώστες, σαν αποτέλεσμα να μειώνεται η ευκαιρία επικοινωνίας του λεξιλογίου τους.
- Αναγνώριση παραφρασιών. Η απόδοση στο EOWPVT εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να έχει πρόσβαση και να κάνει ανάκληση σε συγκεκριμένες λέξεις. Όταν παρατηρείται λόγος που στην πραγματικότητα δεν έχει κανένα περιεχόμενο και γίνεται αντικατάσταση λέξεων, συνεπάγεται ότι οι ασθενείς κάνουν χρήση παραφρασιών, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρόσβαση και ανάκληση των λεξικολογικών ή και σημασιολογικών πληροφοριών (Τζιμαρά, 2006).
- Έλεγχος αύξησης του λεξιλογίου. Επειδή αυτή η εξέταση εξυπηρετεί ένα φάσμα ηλικίας που καλύπτει το σχολικό πληθυσμό, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέτρο για να ελεγχθεί:
  - η αύξηση κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους
  - από χρόνο σε χρόνο σε μία ομάδα
- Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων λεξιλογίου. Σαν ερευνητικό εργαλείο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των διαφόρων τύπων προγραμμάτων. Παραδείγματος χάριν, για τα προγράμματα που είναι σχεδιασμένα συγκεκριμένα για να

αυξήσουν το λεξιλόγιο ή να βελτιώσουν την κατανόηση ανάγνωσης, το EOWPVT μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα μέτρο «ευαίσθητο» ως προς την αποτελεσματικότητά τους.

Το τεστ αυτό επιλέχθηκε μεταξύ άλλων, διότι έχει σχεδιαστεί για να καλύψει τις ανάγκες για ένα σταθμισμένο τεστ, το οποίο αποτελεί ταχύ, αποδοτικό και αξιόπιστο μέτρο όσον αφορά το ενεργητικό λεξιλόγιο. Επίσης, είναι εύκολο και γρήγορο στην χορήγησή του, τόσο για τον θεραπευτή όσο και για το παιδί στο οποίο χορηγείται. Σε αυτή την έκδοση έχουν πραγματοποιηθεί αξιοσημείωτες αλλαγές, οι οποίες περιλαμβάνουν την προσθήκη και αντικατάσταση πολλών απεικονίσεων για να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά του. Συγκεκριμένα αποτελείται από μεγάλες, έγχρωμες απεικονίσεις, με σχέδια σε ομοιόμορφο ύφος, τα οποία είναι ξεκάθαρα ως προς τον προσδιορισμό – ονομασία τους, με συνέπεια να κρατάνε το ενδιαφέρον του εξεταζόμενου και να το παρακινούν να τις ονομάσει. Ωστόσο, με τις σαφέστερες οδηγίες, ο εξεταστής μπορεί να βεβαιωθεί ότι είναι το λεξιλόγιο του ατόμου αυτό που αξιολογείται και όχι η δυνατότητά του να συμπεραίνει ή να υποθέσει την ταυτότητα ενός αντικειμένου. Από την άλλη, τα στοιχεία αυτά επιλέχθηκαν από ποικίλες πηγές έτσι ώστε να αντιπροσωπεύουν τις λέξεις σε ανάλογο επίπεδο ηλικίας των ατόμων, ανεξάρτητα από το γένος ή το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, με συνέπεια να έχουν ίση ικανότητα της γνώσης.

Επιπλέον, αυτή η έκδοση περιλαμβάνει νέες διαδικασίες χορήγησης, όπου προορίζονται για να μειώσουν την ύπαρξη τυχόν ασάφειας στις απεικονίσεις και με αυτό τον τρόπο να αυξήσουν την ακρίβεια της αξιολόγησης. Αυτό ολοκληρώνεται με τη χρήση συγκεκριμένων λεκτικών βοηθειών, όπου παραθέτονται στις οδηγίες του τεστ. Ακόμη ένα θετικό κομμάτι στο συγκεκριμένο τεστ, είναι το γεγονός ότι περιλαμβάνει νόρμες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να γίνουν σημαντικές συγκρίσεις μεταξύ του ενεργητικού (*Expressive – One Word Picture Vocabulary Test* EOWPVT) και του παθητικού λεξιλογίου ενός ατόμου (*Receptive – One Word Picture Vocabulary Test* ROWPVT). Τέλος, η συγκεκριμένη έκδοση είναι η Τρίτη έκδοση, καθώς είναι βελτιωμένη. Αποτελεί εξέλιξη του *Expressive – One Word Picture Vocabulary Test*, το οποίο δημοσιεύθηκε το 1979 και αναθεωρήθηκε το 1990. Η πρώτη και η δεύτερη έκδοση, αξιολογούσαν τις χρονολογικές ηλικίες 2.00 - 11.11. Η τρέχουσα έκδοση που δημοσιεύτηκε το 2000 επεκτείνει τη χρήση του από 2.00 – 18.11 ετών (Brownell, 2000).

## **2.4 ΣΚΟΠΟΣ**

Για τους παραπάνω λόγους θεωρείται ένα έγκυρο και πρακτικό μέσο, το οποίο θα μας βοηθήσει μέσω της σύγκρισης ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς να έχουμε μια ξεκάθαρη εικόνα για την φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, καθώς επίσης και για την πορεία της στα πλαίσια των διάφορων διαταραχών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να γίνει μια πιλοτική μελέτη του τεστ σε τυπικό πληθυσμό προσχολικής ηλικίας και σε κλινικό πληθυσμό της αντίστοιχης ηλικίας, καθώς και σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ τους.

### **3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **3.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΈΡΕΥΝΑΣ**

##### *ΟΡΙΜΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ*

Πρόκειται για μια πιλοτική στάθμιση του «*Expressive – One Word Picture Vocabulary Test*» (EOWPVT) για την αξιολόγηση του ενεργητικού λεξιλογίου, σε τυπικό πληθυσμό και σύγκριση των αποτελεσμάτων τους με κλινικό δείγμα. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε με ατομικές συνεδρίες σε παιδιά φυσιολογικής ανάπτυξης και παιδιά διαγνωσμένα με διαταραχή.

##### *ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ*

Σύμφωνα με τον τρόπο χορήγησης που ορίζεται από το manual του «*Expressive – One Word Picture Vocabulary Test*», ο πληθυσμός στόχος για την παρούσα έρευνα, ήταν παιδιά που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ένα μικρό κλινικό δείγμα παιδιών που φοιτούν στην αντίστοιχη τάξη. Στο γενικό πληθυσμό περιλαμβάνονται δίγλωσσα παιδιά, καθώς και αυτά που δεν έχουν ως μητρική τους την Ελληνική γλώσσα, στα οποία και χορηγήθηκε το τεστ αυτό.

Πρέπει να σημειωθεί όμως, ότι αν ορισμένα παιδιά του κλινικού δείγματος έχουν επαναλάβει την τάξη του νηπιαγωγείου, δεν αποκλείστηκαν από την έρευνα. Ενώ από το τυπικό δείγμα αποκλείστηκαν τα παιδιά αυτά, καθώς και τα παιδιά που ο χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα ήταν λιγότερος από ένα χρόνο. Για το γεγονός ότι, θεωρήθηκε πως τα αποτελέσματα θα ήταν ανακριβή. Για να είναι τα αποτελέσματα αξιόπιστα σε αυτές τις περιπτώσεις, θα πρέπει το τεστ να χορηγηθεί και στην μητρική γλώσσα των παιδιών, διαδικασία η οποία δεν ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί.

### **3.2 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ**

Σε αυτή την έρευνα συνολικά έλαβαν μέρος 110 παιδιά, από τα οποία τα 80 (40 αγόρια και 40 κορίτσια) ανήκουν στον φυσιολογικό πληθυσμό ιδιωτικού και δημοσίου νηπιαγωγείου και εκ των οποίων τα 20 αξιολογήθηκαν για την διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας, ενώ τα υπόλοιπα 30 ανήκουν στο κλινικό δείγμα και έχουν διάγνωση ποικίλων διαταραχών.

Όσον αφορά το κλινικό δείγμα, ήταν αρκετά δύσκολη η επιλογή συγκεκριμένου φύλλου έτσι ώστε να υπάρχει μια ομαλή αναλογία αγοριών και κοριτσιών, αλλά τελικώς κατόρθωσε να επιτευχθεί για την ομοιομορφία και ορθή σύγκριση των αποτελεσμάτων.

*Πίνακας 3.1: Πλήθος δείγματος ανάλογα με το φύλο και το πλαίσιο.*

Π Λ Α Ι Σ Ι Α	24 <sup>ο</sup> Δημόσιο Νηπιαγωγείο	4 <sup>ο</sup> Δημόσιο Νηπιαγωγείο	Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο «Μια παλέτα γνώσεις»	Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο «Λιλιπούπολη»	Κλινικό δείγμα κέντρου «Προσέγγιση»	Κλινικό δείγμα κέντρου «Ανάπτυξη»
Αγόρια	13	13	10	5	5	10
Κορίτσια	15	14	14	1	5	10
Σύνολο	28	27	24	6	10	20

Ο πίνακας 3.1 παρουσιάζει τον αριθμό των παιδιών, στα οποία χορηγήθηκε το τεστ σύμφωνα με το φύλο (αγόρια, κορίτσια), για κάθε νηπιαγωγείο ξεχωριστά, καθώς και για το κλινικό δείγμα.



Πίνακας 3.2: Πλήθος δείγματος με βάση την ομοιογένεια του φύλου και του πλαισίου.

Π Λ Α Ι Σ Ι Α	24 <sup>ο</sup> Δημόσιο Νηπιαγωγείο	4 <sup>ο</sup> Δημόσιο Νηπιαγωγείο	Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο «Μια παλέτα γνώσεις»	Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο «Λιλιπούπολη»	Κλινικό δείγμα κέντρου «Προσέγγιση»	Κλινικό δείγμα κέντρου «Ανάπτυξη»
Αγόρια	10	15	10	5	5	10
Κορίτσια	10	15	14	1	5	10
Σύνολο	20	30	24	6	10	20

Ο πίνακας 3.2 παρουσιάζει τον αριθμό των παιδιών, στα οποία χορηγήθηκε το τεστ με βάση την ομοιογένεια του φύλου (αγόρια, κορίτσια), για κάθε νηπιαγωγείο ξεχωριστά, καθώς και για το κλινικό δείγμα.

Στον πίνακα 3.1 παρατηρούμε ότι στο 24<sup>ο</sup> δημόσιο Νηπιαγωγείο το αρχικό δείγμα είναι 28 παιδιά, από τα οποία τα 13 είναι αγόρια και τα 15 είναι κορίτσια. Σε αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε η λήψη δοκιμαστικού δείγματος, όπου αποτελείται από 20 παιδιά, εκ των οποίων τα 10 είναι αγόρια και τα 10 είναι κορίτσια. Σαν αποτέλεσμα, να μην χρησιμοποιηθεί το δείγμα των υπολοίπων 8 παιδιών (3 αγόρια και 5 κορίτσια).

Για να διατηρηθεί όμως η ομοιογένεια των ατόμων στο 4<sup>ο</sup> δημόσιο Νηπιαγωγείο όπου χρειάζονται 15 αγόρια και 15 κορίτσια και το δείγμα αυτού του πλαισίου είναι 27 παιδιά, εκ των οποίων τα 13 είναι αγόρια και τα 14 κορίτσια, χρησιμοποιήθηκαν 2 αγόρια και 1 κορίτσι από το δείγμα που έμεινε εκτός, από το δοκιμαστικό δείγμα.

Επίσης, στο δείγμα των τυπικών παιδιών του ιδιωτικού Νηπιαγωγείου παρατηρούμε ότι η συλλογή του πληθυσμού έχει πραγματοποιηθεί από δύο σχολικά πλαίσια. Το πρώτο είναι το ιδιωτικό Νηπιαγωγείο «Μια παλέτα γνώσεις», όπου το δείγμα αντιστοιχεί σε 10 αγόρια και 14 κορίτσια, σύνολο 24 παιδιά. Για να διατηρηθεί όμως η απαιτούμενη ομοιογένεια των 30 παιδιών, 15 αγόρια και 15 κορίτσια, επισκέφτηκα και το ιδιωτικό Νηπιαγωγείο «Λιλιπούπολη». Σε αυτό το

πλαίσιο, εξετάστηκαν 5 αγόρια και 1 κορίτσι, ώστε να συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός των 30 παιδιών σε ιδιωτικό πλαίσιο.

Όσον αφορά το κλινικό δείγμα, προήλθε επίσης από 2 φορείς. Από την Εταιρία Ειδικής Αγωγής «Προσέγγιση» όπου εξετάστηκαν 5 αγόρια και 5 κορίτσια, καθώς και από το Κέντρο Αποκατάστασης «Ανάπτυξη», όπου αξιολογήθηκαν 10 αγόρια και 10 κορίτσια. Με αυτόν τον τρόπο, κατόρθωσα να συλλέξω τον επιδιωκόμενο αριθμό ατόμων για την επιτέλεση της ομοιογένειας μεταξύ των πληθυσμών.

Το δείγμα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη συλλέχθηκε από δύο δημόσια και δύο ιδιωτικά Νηπιαγωγεία, στις περιοχές του Καματερού, της Πετρούπολης και του Ιλίου, όπου ανήκουν στα δυτικά προάστια της Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, επισκέφθηκα τα ακόλουθα σχολικά πλαίσια. Το 4<sup>ο</sup> δημόσιο Νηπιαγωγείο Καματερού, το ιδιωτικό Νηπιαγωγείο «Μια παλέτα γνώσεις» και «Λιλιπούπολη» στην Πετρούπολη. Επίσης, συνεργάστηκα με το 24<sup>ο</sup> δημόσιο Νηπιαγωγείο Ιλίου για την διεξαγωγή του δείγματος που αποτέλεσε την πιλοτική μελέτη του εργαλείου. Το δείγμα συλλέχθηκε με βάση τις ηλικίες των παιδιών, οι οποίες κυμαίνονται από 5.0–5.11 ετών.

Το κλινικό δείγμα προήλθε από την Εταιρία Ειδικής Αγωγής «Προσέγγιση» στο Νέο Κόσμο και από το Κέντρο Αποκατάστασης «Ανάπτυξη» στο Αιγάλεω. Τα παιδιά αυτά έχουν διάγνωση διαφόρων διαταραχών, όπως αυτισμός, εγκεφαλική πάρεση και SLI. Οι διαγνώσεις προήλθαν από τα νοσοκομεία «Αττικό» και «Παιδων Αγία Σοφία».

*Πίνακας 3.3: Αριθμός των παιδιών στα οποία χορηγήθηκε το τεστ για κάθε πλαίσιο ξεχωριστά.*

	<b>24<sup>ο</sup> Δημόσιο Νηπιαγωγείο</b>	<b>4<sup>ο</sup> Δημόσιο Νηπιαγωγείο</b>	<b>Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο «Μια παλέτα γνώσεις»</b>	<b>Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο «Λιλιπούπολη»</b>	<b>Κλινικό δείγμα κέντρου «Προσέγγιση»</b>	<b>Κλινικό δείγμα κέντρου «Ανάπτυξη»</b>
<b>N (Αριθμός δείγματος)</b>	20	30	24	6	10	20

*Πίνακας 3.4: Αριθμός των παιδιών του κλινικού δείγματος σύμφωνα με τη διαταραχή με την οποία είχαν διαγνωστεί.*

	<b>Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές</b>	<b>Ειδική Γλωσσική Διαταραχή</b>	<b>Εγκεφαλική πάρεση</b>	<b>Νοητική Υστέρηση</b>	<b>Τραυλισμός</b>	<b>Angelman</b>	<b>Αρθρωτικές Διαταραχές</b>
<b>N (Αριθμός δείγματος)</b>	9	8	2	3	2	1	5

### **3.3 ΥΛΙΚΟ**

#### **3.3.1 ΑΠΟ ΤΙ ΑΠΟΤΕΛΕΙΤΑΙ ΤΟ ΕΩΡΡΥΤ**

Το ΕΩΡΡΥΤ, αποτελείται από το εγχειρίδιο του εξεταστή, το οποίο περιέχει τους πίνακες στάθμισης (αθροιστικές συχνότητες) για την βαθμολόγηση των αποτελεσμάτων, ένα σπειροειδές τεύχος με τις απεικονίσεις των λέξεων, καθώς και ειδικές φόρμες συμπλήρωσης και εξέτασης, οι οποίες περιλαμβάνουν τις λέξεις των εικόνων και καταγράφονται τα αποτελέσματά τους, τα στοιχεία του παιδιού, η ηλικία του και η ημερομηνία χορήγησης. Ωστόσο, οι φόρμες είχαν σχεδιαστεί σύμφωνα με την Αγγλική γλώσσα.

Το εγχειρίδιο περιέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τον τρόπο διεξαγωγής του τεστ, για το πως καταγράφονται τα αποτελέσματα και πληροφορίες για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων και νόρμες σταθμισμένες στην Αγγλική γλώσσα.

Το σπειροειδές τεύχος περιλαμβάνει 170 έγχρωμες απεικονίσεις συνολικά, από τις οποίες παρουσιάζονται 10 σε κάθε χρονολογική ηλικία, εκτός από την ηλικία 2.0 - 2.11 όπου υπάρχουν 9 και στην ηλικία 15.9 - 18.11 υπάρχουν 71. Ανάλογα με την απόδοση του κάθε παιδιού, διαφέρει και ο αριθμός των εικόνων που του χορηγούνται. Τα αντικείμενα αυτά εξετάζουν βασικές έννοιες που αφορούν το σπίτι, διάφορα αντικείμενα και τη χρήση τους, ρήματα, ζώα και τις κατηγορίες που ανήκουν, φρούτα, λαχανικά, επαγγέλματα, μέσα μαζικής μεταφοράς, αθλητισμό, εργαλεία, μουσικά όργανα, τρόφιμα, φυσικά φαινόμενα, χρόνο και τόπους.

Στις ειδικές φόρμες συμπλήρωσης υπάρχει ο απαραίτητος χώρος για την καταγραφή της ακριβούς ημερομηνίας γέννησης του εξεταζόμενου, η χρονολογική του ηλικία σε έτη και μήνες, έτσι ώστε να προσδιοριστεί η πρώτη απεικόνιση με την οποία η χορήγηση του τεστ πρέπει να αρχίσει και για την σωστή μέτρηση των αποτελεσμάτων, η καταγραφή των αποδόσεών του, το ποσοστό επιδόσεών του, καθώς και η αντιστοιχία τους με τις σταθμισμένες νόρμες για την εύρεση της ακριβούς χρονολογικής ηλικίας που βρίσκεται το επίπεδο του ενεργητικού λεξιλογίου του παιδιού, με το πέρας της διαδικασίας.

*ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ - ΛΗΨΗ ΈΓΚΡΙΣΗΣ*

Πρωτίστως, ενημερώθηκαν τηλεφωνικά οι νηπιαγωγοί για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, όπου τους ενημέρωσα εν συντομία περί του θέματος. Κάποιοι από αυτούς αρνήθηκαν να συμβάλλουν στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας από την αρχή, ενώ στους υπόλοιπους ορίστηκε κατευθείαν η ημερομηνία συνάντησης. Για την είσοδό μου στο κάθε σχολείο ήταν απαραίτητη η «βεβαίωση» με τα προσωπικά μου στοιχεία από την γραμματεία του τμήματος Λογοθεραπείας Πατρών, η έγκριση του σχολικού συμβούλου και η συμφωνία μου με την δασκάλα, όσον αφορά τις ώρες όπου θα παρευρισκόμουν στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και η ενημέρωση των γονέων μέσω συμπλήρωσης της «δήλωσης συμμετοχής» των παιδιών τους. Η έγκριση ήταν προφορική, κρατήθηκαν οι δηλώσεις συμμετοχής από τη δασκάλα και στη συνέχεια ορίστηκαν οι επόμενες συναντήσεις, σύμφωνα με το σχολικό πρόγραμμα, όπου πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων.

*ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΠΡΙΝ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ*

Κατά την διεξαγωγή του τεστ ο εξεταστής πρέπει να κάθεται απέναντι από τον εξεταζόμενο, έτσι ώστε να μην φαίνεται τι σημειώνεται στη φόρμα συμπλήρωσης, να δίνεται μία απεικόνιση χωριστά κάθε φορά και να είναι στραμμένη προς το μέρος του παιδιού. Ο εξεταστής πρέπει να είναι σε θέση να παρατηρήσει τη συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας. Η υπερδραστηριότητα, η διάσπαση προσοχής ή οι ιδιομορφίες που τείνουν στην έλλειψη αυτοπεποίθησης, το φόβο της αποτυχίας και λοιπά, πρέπει να σημειωθούν στη φόρμα συμπλήρωσης. Όταν είναι προφανές ότι τέτοιες συμπεριφορές αποτρέπουν τον εξεταζόμενο στο να αναδείξει τις δυνατότητές του/ της, η εξέταση πρέπει να διακοπεί και να επαναληφθεί σε μια μεταγενέστερη ημερομηνία. Ωστόσο, αν η παρουσία του γονέα είναι απαραίτητη, είναι σημαντικό να προειδοποιηθεί ο γονέας να μην αναμιχθεί στην εξέταση. Διότι δεν πρέπει να προτρέψει με οποιοδήποτε τρόπο το παιδί, καθώς και να συμμετέχει στη συνομιλία με τον εξεταστή κατά τη χορήγηση του τεστ. Κατόπιν,

όλες οι λεκτικές κατευθύνσεις πρέπει να παρουσιαστούν με απλούς όρους και όλες οι ερωτήσεις σχετικά με την δοκιμασία πρέπει να απαντηθούν.

Επίσης, το ποσοστό ταχύτητας στην παρουσίαση κάθε εικόνας προσαρμόζεται στο ρυθμό κάθε παιδιού. Δεν πρέπει όμως να είναι πολύ μεγάλο, γιατί μπορεί να αναγκάσει το άτομο να χάσει τη συγκέντρωσή του, άρα θα είναι μάταιο. Εάν ο εξεταζόμενος παρουσιάζει ανησυχία για την απόδοσή του/ της ή επιβεβαίωση για την ακρίβεια μιας απάντησης, λέμε ότι ήταν μια πολύ καλή απάντηση και συνεχίζουμε με το επόμενο στοιχείο. Όταν και εάν λέει το παιδί ότι δεν ξέρει την απάντηση, τον ενθαρρύνουμε για να ανταποκριθεί. Εάν αυτό συμβεί περισσότερο από δύο φορές, χαρακτηρίζουμε το στοιχείο ανακριβές ή καταγράφουμε οποιαδήποτε άλλη απάντηση έδωσε και συνεχίζουμε με την επόμενη εικόνα.

Όταν λοιπόν, ο εξεταστής νιώσει ότι ο εξεταζόμενος νιώθει άνετα, η εξεταστική διαδικασία μπορεί να αρχίσει (Brownell, 2000).

### 3.3.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ

Αρχικά, δύο προϋποθέσεις είχαν εκπληρωθεί πριν από την εφαρμογή του τεστ. Η πλήρης γνώση του τεστ από την εξετάστρια και η γνωριμία με τα παιδιά του νηπιαγωγείου, όπου χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα παιχνίδια για την επίτευξη καλής σχέσης και εμπιστοσύνης μαζί τους, έτσι ώστε να συνεργαστούν καλύτερα και να έχουμε επιτυχή εξεταστική διαδικασία.

Από το κάθε σχολείο παραχωρήθηκε μια αίθουσα απομονωμένη από τα άλλα παιδιά, όπου θα γινόταν η χορήγηση του τεστ χωρίς οπτικές και ακουστικές διασπάσεις της προσοχής. Έτσι ώστε να μπορούν να είναι συγκεντρωμένα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη δραστηριότητα αυτή. Ωστόσο, όλες οι χορηγήσεις έλαβαν μέρος στο πρωινό τμήμα της ημέρας, για να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα.

Πρωτίστως όμως, δόθηκαν προφορικά οι οδηγίες του τεστ. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η προσαρμογή των εντολών του τεστ στην Ελληνική γλώσσα, είχε γίνει από τους λογοθεραπευτές κ. Κοκμοτό Παναγιώτη, κα. Πατρώνη Λάουρα και κ. Μαρτίνη Γιάννη της Επιστημονικής Εταιρίας Ειδικής Αγωγής «Προσέγγιση», από την οποία και μου παραχωρήθηκε το «*Expressive – One Word Picture Vocabulary*

*Test*». Για το λόγο όμως ότι είχαν σχεδιαστεί σύμφωνα με την Αγγλική γλώσσα, προτού ξεκινήσει η διαδικασία του τεστ, σύλλεξα ένα δοκιμαστικό δείγμα το οποίο αποτελούταν από τυπικό πληθυσμό 20 ατόμων (10 αγόρια και 10 κορίτσια) και τους χορηγήθηκε το τεστ, για να αποδειχθεί ο βαθμός συνέπειας των αποτελεσμάτων του. Κατόπιν, έγινε συσχετισμός των αποτελεσμάτων αυτών με τους σταθμισμένους πίνακες του εγχειριδίου στην ανάλογη χρονολογική ηλικία και παρουσιάστηκε το γεγονός ότι αυτή η διεξαγωγή της πιλοτικής μελέτης, είναι ορθή όσον αφορά την εγκυρότητα του εργαλείου. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα αποτελέσματα αυτού του πληθυσμού.

Πίνακας 3.1: Όλα τα αποτελέσματα του δοκιμαστικού δείγματος - πιλοτική μελέτη.

<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ</b>			
<b>ΑΠΟΔΟΣΗ</b>	<b>ΠΟΣΟΣΤΟ % ΛΑΘΩΝ</b>	<b>Μ. Ο. ΑΠΟΔΟΣΗΣ</b>	<b>Μ. Ο. ΚΑΘΑΡΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ</b>
Αγόρια	25,95%	72,9%	71,9
Κορίτσια	26,91%	67,1%	64,9
Σύνολο	26,40%	70%	68,4

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε τα αποτελέσματα που σημείωσε το δοκιμαστικό δείγμα όσον αφορά τα ποσοστά λανθασμένων απαντήσεων, τον μέσο όρο απόδοσης του καθαρού αποτελέσματος (raw score) και την γενική μέση απόδοση των ατόμων αυτών. Αναλυτικότερα, στο ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων παρουσιάζονται οι ανακριβείς απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά σε ποσοστό επί τοις εκατό. Ο μέσος όρος απόδοσης καθαρού αποτελέσματος, αποτελείται από τις συνολικά σωστές απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά και ο γενικός μέσος όρος απόδοσης, μας δείχνει τη γενική απόδοσή τους στο ενεργητικό λεξιλόγιο.

Εν συνεχεία, παρατηρούμε ότι τα κορίτσια παρουσίασαν κατά 1% περισσότερα λάθη από τα αγόρια. Γεγονός το οποίο συνεπάγεται πως το αρσενικό γένος σημείωσε λίγο καλύτερη συνολική απόδοση σε σχέση με το θηλυκό γένος, χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά.

Πίνακας 3.2: Η μέση χρονολογική ηλικία και η μέση νοητική απόδοση των παιδιών του δοκιμαστικού δείγματος.

<b>ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ</b>		
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	Μέση Χρονολογική Ηλικία	Μέση Νοητική Ηλικία
Αγόρια	5,4	6,11
Κορίτσια	5,5	6,3
Σύνολο	5,45	6,2

Ωστόσο, μπορούμε να το διαπιστώσουμε και στον πίνακα 3.2 ποια ομάδα σημείωσε καλύτερη απόδοση του ενεργητικού λεξιλογίου του. Σε αυτόν τον πίνακα παρατηρούμε ότι η μέση χρονολογική ηλικία των αγοριών είναι κατά ένα μικρότερη από τη μέση ηλικία των κοριτσιών. Παρόλα αυτά όμως η μέση απόδοσή τους υπερέρχει και φτάνει στην νοητική ηλικία των 6,11 ετών. Σε αντίθεση με τα κορίτσια, όπου η μέση νοητική ηλικία τους παρουσιάζεται με μέση νοητική ηλικία 6,3 ετών. Παρά τα αποτελέσματα αυτά, δεν είναι σημαντική η στατιστική διαφορά τους.

Τέλος, εφόσον οργανώθηκαν οι απαντήσεις σύμφωνα με το δοκιμαστικό δείγμα, προέκυψε η παρακάτω αλλαγή σε σχέση με τη βαθμολογία πληροφορίας του αγγλικού ερωτηματολογίου.

Στην απεικόνιση με το νούμερο 63, η απάντηση που αναμένεται είναι το «σκαμνί». Για το λόγο ότι η ελληνική διάλεκτος είναι πλούσια, η παραπλήσια λέξη της «σκαμπό», καταγράφεται ως σωστή.

Η διαδικασία ξεκινάει με την καταγραφή των απαραίτητων στοιχείων του παιδιού, καθώς και την ημερομηνία εξέτασης ώστε να υπολογιστεί η ακριβής χρονολογική ηλικία του. Η δοκιμασία είναι ατομική και αρχίζει με την εξής οδηγία προς τον εξεταζόμενο, «θα σου παρουσιάσω μερικές εικόνες και θέλω να μου πεις τη λέξη που ονομάζει κάθε εικόνα ή ομάδα εικόνων». Στη συνέχεια του παρουσιάζονται 4 παραδείγματα, όπου ο εξεταζόμενος πρέπει να ανταποκριθεί σε όλες τις απεικονίσεις σωστά, προκειμένου να συνεχιστεί η χορήγηση του τεστ.



Πιο συγκεκριμένα:

- επαναλαμβάνονται οι οδηγίες και δίνεται επεξήγηση όπου χρειάζεται, έως ότου το παιδί κατανοήσει επακριβώς τι πρέπει να κάνει
- δίνεται η επιτρεπτή λεκτική βοήθεια στον εξεταζόμενο αν δεν είναι βέβαιος για κάποια απεικόνιση
- καταγράφεται οποιαδήποτε απάντηση είτε είναι σωστή, λάθος, αλλοιωμένη ως προς την άρθρωση, είτε δεν την γνωρίζει καθόλου
- δεν διορθώνεται και δεν του υποδεικνύεται η σωστή απάντηση μετά από μια λανθασμένη
- τέλος, πρέπει να είναι ξεκάθαρη η οριστική του απάντηση και όχι να ταλαντεύεται μεταξύ δύο ή περισσότερων απαντήσεων.

Η επιτυχία του εξεταζόμενου στα παραδείγματα σηματοδοτεί την έναρξη του τεστ. Εφόσον είναι βέβαιο ότι το παιδί έχει καταλάβει πλήρως τι ακριβώς πρέπει να κάνει, συνεχίζεται το επόμενο βήμα. Εάν το παιδί κάνει λάθος σε αυτό το στάδιο, συνεπάγεται είτε ότι θα δυσκολευτεί να φέρει εις πέρας το τεστ, είτε ότι δεν έχει κατανοήσει την εξέταση αυτή. Παρόλα αυτά, η διαδικασία αρχίζει με βάση το σημείο έναρξης που ορίζεται σύμφωνα με τη χρονολογική του ηλικία, καθώς υποδεικνύεται και στη φόρμα συμπλήρωσης. Τα προτεινόμενα σημεία έναρξης παραθέτονται επίσης στον παρακάτω πίνακα. Εάν ο εξεταζόμενος δεν καθιερώσει τον βασικό των οχτώ διαδοχικών σωστών απαντήσεων, δηλαδή οχτώ συνεχόμενες ορθές απαντήσεις, επιστρέφουμε στο πρώτο στοιχείο που του χορηγήθηκε και η διαδικασία συνεχίζει προς τα πίσω, έως ότου το παιδί καθιερώσει τον βασικό. Κατόπιν, συνεχίζουμε την παρουσίαση των αντικειμένων προς τα εμπρός, αρχίζοντας με την απεικόνιση την οποία σταματήσαμε αρχικά και κινηθήκαμε προς τα πίσω. Συνεχίζουμε την παρουσίαση των εικόνων, έως ότου ο εξεταζόμενος κάνει έξι διαδοχικά λάθη ή φτάσει επιτυχώς μέχρι το τελευταίο αντικείμενο του τεστ. Αυτό το τελευταίο στοιχείο των έξι διαδοχικών λανθασμένων απεικονίσεων, η τελευταία απεικόνιση δηλαδή της εξέτασης, θα είναι το ανώτατο όριο. Εννοώντας την τελευταία εικόνα, όπου διακόπτεται η χορήγηση του τεστ.

Στο τέλος κάθε εξέτασης, τα παιδιά πήραν από ένα αυτοκόλλητο. Έτσι με την κατάλληλη προσέγγιση και ενίσχυση, όλα τα παιδιά ήταν πρόθυμα να συμμετάσχουν και η όλη διαδικασία τους φάνηκε ευχάριστη. Για τους μαθητές που αποτέλεσαν το

κλινικό δείγμα έγιναν κάποιες προσαρμογές στον τρόπο χορήγησης του τεστ. Άλλαξε η ταχύτητα που παρουσιάζονταν οι εικόνες και μειώθηκε η χρονική μετάβαση από τη μια απεικόνιση στην άλλη.

Πίνακας 3.3: Προτεινόμενα σημεία έναρξης χορήγησης του τεστ.

<b>ΣΗΜΕΙΟ ΈΝΑΡΞΗΣ ΚΑΤΑ ΗΛΙΚΙΑ</b>			
<u>ΗΛΙΚΙΑ</u>	<u>ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ</u>	<u>ΗΛΙΚΙΑ</u>	<u>ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ</u>
2,0-2,11	1	8,0-8,11	60
3,0-3,11	10	9,0-10,11	70
4,0-4,11	20	11,0-12,11	80
5,0-5,11	30	13,0-14,11	90
6,0-6,11	40	15,0-18,11	100
7,0-7,11	50		

Η διαδικασία χορήγησης πραγματοποιείται ζητώντας από το παιδί να ονομάσει εικόνες αυξανόμενης δυσκολίας. Αρχικά, ξεκινάμε από το σημείο όπου το άτομο αναμένεται να ανταποκριθεί με επιτυχία στην κατονομασία κάθε απεικόνισης. Ο εξεταστής παρουσιάζει έπειτα τα στοιχεία που γίνονται σταδιακά δυσκολότερα και όταν ο εξεταζόμενος δεν ανταποκρίνεται σωστά σε έναν αριθμό διαδοχικών στοιχείων, η εξέταση διακόπτεται. Ο συνολικός χρόνος της διαδικασίας αυτής, καθώς και της βαθμολόγησης της είναι περίπου 15-20 λεπτά της ώρας και αξιολογείται ο αριθμός των ορθά κατονομασμένων απεικονίσεων.

#### *ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΒΟΗΘΕΙΕΣ*

Κατά τη διάρκεια της χορήγησης του τεστ, ο εξεταστής πρέπει να παρέχει τις οδηγίες όπως απαιτούνται έτσι ώστε να εξασφαλίσει ορθά αποτελέσματα. Οι λεκτικές βοήθειες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κάθε απεικόνιση, είναι δύο. Η *φράση*

προτροπής, η οποία δίνεται μαζί με την παρουσίαση των απεικονίσεων του τεστ και διευκρινίζει την πρόθεση του στοιχείου. Δηλαδή βοηθάει εν μέρει, στο αν πρόκειται για ένα αντικείμενο, μία ενέργεια ή μια έννοια, προκειμένου το παιδί να μείνει στο στόχο και να διατηρήσει ένα σταθερό ρυθμό. Λόγω των διαφορετικών στοιχείων, υπάρχουν τρεις τύποι φράσεων προτροπής, οι οποίοι παραθέτονται με την αντίστοιχη εικόνα στη φόρμα συμπλήρωσης και τους βλέπουμε αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3.4: Λεκτικά είδη φράσεων προτροπής, ανάλογα με τον τύπο στοιχείων της απεικόνισης.

ΤΥΠΟΣ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ	ΦΡΑΣΗ ΠΡΟΤΡΟΠΗΣ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ
<b>ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ</b>	«Τι είναι αυτό;» «Τι είναι αυτά;»	Καπνός Πατημασιές
<b>ΕΝΕΡΓΕΙΑ</b>	«Τι κάνει αυτός/ή;»	Βάφει
<b>ΕΝΝΟΙΑ</b>	«Ποια λέξη τα περιγράφει;»	Φρούτα

Όταν η απάντηση του εξεταζόμενου δείχνει ότι ανταποκρίνεται σε μια διαφορετική πτυχή του στοιχείου, δηλαδή δεν έχει εστιάσει στο σωστό χαρακτηριστικό, χρησιμοποιείται η δεύτερη λεκτική οδηγία, η *φράση βοήθειας*. Δίνεται μία φορά και μόνο, όταν δείχνει η πρώτη απάντηση ότι δεν εστιάζει στη σωστή πρόθεση του στοιχείου της εικόνας. Εάν το παιδί ανταποκριθεί ανακριβώς μετά τη βοήθεια, η απάντηση χαρακτηρίζεται ως λανθασμένη και συνεχίζουμε με την επόμενη απεικόνιση. Στον ακόλουθο πίνακα υπάρχουν οι ανάλογες φράσεις βοήθειας για κάθε τύπο στοιχείου και τότε πρέπει να δοθεί.

*Πίνακας 3.5: Λεκτικά είδη φράσεων βοήθειας και πότε πρέπει να δίνονται, ανάλογα με τον τύπο στοιχείων της απεικόνισης.*

ΤΥΠΟΣ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ	ΠΟΤΕ ΔΙΝΕΤΑΙ Η ΦΡΑΣΗ ΒΟΗΘΕΙΑΣ	ΦΡΑΣΗ ΒΟΗΘΕΙΑΣ
<b>ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ</b>	Εάν ο εξεταζόμενος δίνει μια απάντηση που είναι πάρα πολύ γενική.	Πείτε «τι είδος;»
	Εάν ο εξεταζόμενος δίνει μια απάντηση που είναι πάρα πολύ συγκεκριμένη.	Πείτε «πως αλλιώς ονομάζεται;»
	Εάν ο εξεταζόμενος ονομάζει την ενέργεια του αντικειμένου παρά το αντικείμενο.	Δείξτε την απεικόνιση και πείτε «τι είναι αυτό;»
	Εάν ο εξεταζόμενος ονομάζει ένα μέρος της απεικόνισης, παρά ολόκληρο το αντικείμενο.	Κυκλώστε την απεικόνιση με το δάχτυλό σας και πείτε «τι είναι αυτό;»
	Όταν ένα βέλος δείχνει ένα μέρος της απεικόνισης και ο εξεταζόμενος λέει το όνομα ολόκληρου του αντικειμένου ή του λανθασμένου μέρους.	Δείξτε το σημείο που εστιάζει το βέλος και πείτε «τι είναι αυτό;»
<b>ΕΝΕΡΓΕΙΑ</b>	Εάν ο εξεταζόμενος ονομάζει ένα αντικείμενο στην απεικόνιση, παρά την ενέργεια που απαιτείται.	Πείτε «τι κάνει αυτός;»
<b>ΕΝΝΟΙΑ</b>	Εάν ο εξεταζόμενος ονομάζει ένα ή περισσότερα αντικείμενα στην απεικόνιση, παρά τον προσδιορισμό της έννοιας.	Κυκλώστε την απεικόνιση με το δάχτυλό σας και πείτε «ποια λέξη τα περιγράφει;»

### 3.3.3 ΤΡΟΠΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

Με το τεστ του ενεργητικού λεξιλογίου εξετάστηκε η ικανότητα των παιδιών να ονομάζουν με ακρίβεια εικόνες, με την προϋπόθεση ότι γνώριζαν τα αντικείμενα, τις ενέργειες και τις έννοιες που αντιπροσωπεύουν. Κάθε ορθή απάντηση, αξιολογείται με 1 μονάδα. Με βάση το σύνολο των σωστών απαντήσεων στις απεικονίσεις που παρουσιάζει ο εξεταστής, επιτρέπει να εξαχθούν συμπεράσματα για το μέγεθος του ενεργητικού λεξιλογίου. Αντιθέτως, κάθε λανθασμένη απάντηση βαθμολογείται με 0 μονάδες. Το γενικό κριτήριο είναι ότι μια απάντηση είναι σωστή εάν ο εξεταζόμενος έχει την ικανότητα να ονομάσει ακριβώς την απεικόνιση. Ωστόσο, ως σωστές κρίνονται και οι παρακάτω απαντήσεις:

- A) οι λέξεις που διορθώθηκαν αυθόρμητα από το παιδί
- B) οι κλιτικές καταλήξεις
- Γ) συγκεκριμένα αρθρωτικά λάθη
- Δ) εναλλακτικές λέξεις που περιέχονται στη φόρμα συμπλήρωσης και εξέτασης.

Πιο συγκεκριμένα:

A) σε περίπτωση που ο εξεταζόμενος δώσει μια απάντηση και μετά αυθόρμητα την διορθώσει, το στοιχείο καταγράφεται με βάση την διόρθωση, ακόμη κι αν η αρχική απάντηση ήταν σωστή και η μετέπειτα λανθασμένη,

B) οι κλιτικές καταλήξεις είναι προαιρετικές και οι πιο κοινές παραθέτονται με τις λέξεις στη φόρμα συμπλήρωσης. Παραδείγματος χάριν, για το στοιχείο «πυραμίδα» και η λέξη «πυραμίδα» αλλά και «πυραμίδες», λαμβάνονται ως σωστές απαντήσεις. Επίσης για την ενέργεια «βάφω» και η λέξη «βάφω» και «μπογιατζής», θεωρούνται εξίσου σωστές. Εφόσον η ρίζα της λέξης είναι μέρος της απάντησης του εξεταζόμενου, η απάντηση λαμβάνεται σωστή,

Γ) για τα μικρά παιδιά ή εκείνα που παρουσιάζουν συνεπή λάθη ή δυσκολίες στην άρθρωση των απαντήσεων, δεν πρέπει να είναι αιτία για σημείωση λανθασμένης απάντησης. Παραδείγματος χάριν, λένε «τσάρι» αντί για «ψάρι». Αυτά είναι χαρακτηριστικά του λεκτικού κομματιού του παιδιού και εφόσον οι λέξεις είναι καταληπτές σημειώνονται ως σωστές, αλλά πρέπει να σημειωθούν τα αρθρωτικά λάθη.

Για τους εξεταζόμενους όπου η ομιλία τους παρουσιάζει σταθερά λάθη άρθρωσης, οι απαντήσεις τους θεωρούνται σωστές παρά την λάθος προφορά τους. Σε περίπτωση

όμως, που το παιδί δεν έχει πρόβλημα άρθρωσης ή φωνολογίας και σε μια απάντηση παραποιεί την λέξη με τους παρακάτω τρόπους, τότε λαμβάνεται ως λανθασμένη:

- ✓ Πτώση συλλαβής (μπανάνα → νάνα)
- ✓ Αντικατάσταση συλλαβής (ομπρέλα → μπεμπέλα)
- ✓ Πρόσθεση συλλαβής (αγάματα → γαγάματα)
- ✓ Μετάθεση συλλαβής (κορίτσι → κοτσίρι)
- ✓ Πτώση φθόγγων και συμπλεγμάτων (σπίτι → πίτι)
- ✓ Ολικός ή μερικός αναδιπλασιασμός (λουκουμάς → λουμουμάς)
- ✓ Μετάθεση ήχου (μαντολίνο → ματνολίνο)

Το γενικό κριτήριο είναι ότι μια απάντηση είναι σωστή εάν ο εξεταζόμενος έχει την ικανότητα να ονομάσει ακριβώς το αντικείμενο, την ενέργεια και την έννοια.

#### 3.3.4 ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Το σύνολο των διαδοχικών εικόνων που χορηγούνται, λέγεται *κρίσιμη σειρά*. Η κρίσιμη σειρά ποικίλλει για κάθε άτομο. Στο ΕOWPVT αυτή η σειρά αρχίζει με οχτώ διαδοχικές σωστές απαντήσεις, καλούμενη ως **βασικός** και τελειώνει όταν ληφθεί μια σειρά από έξι διαδοχικές ανακριβείς απαντήσεις, αναφερόμενο ως **ανώτατο όριο**. Επειδή οι απεικονίσεις διατάσσονται όσον αφορά το επίπεδο δυσκολίας, όταν ένα άτομο απαντήσει σωστά σε οχτώ διαδοχικές απαντήσεις, υποτίθεται ότι θα ανταποκρινόταν επίσης σωστά και στα προηγούμενα στοιχεία. Αυτά τα προηγούμενα αντικείμενα επομένως, δεν χρειάζεται να χορηγηθούν. Ομοίως, όταν ένα άτομο δίνει διαδοχικές ανακριβείς απαντήσεις, συνεπάγεται ότι θα απαντούσε λανθασμένα και στα επόμενα στοιχεία, τα οποία αυξάνονται σε δυσκολία. Σε μερικές περιπτώσεις ένας βασικός ή ένα ανώτατο όριο δεν καθιερώνεται. Αυτό είναι κοινό με τους εξεταζόμενους των οποίων το επίπεδο γνώσης τους μειώνεται στο ένα άκρο ή στο άλλο. Όταν κανένας βασικός δεν καθιερωθεί, το πρώτο στοιχείο της φόρμας συμπλήρωσης πρέπει να θεωρηθεί ως βασικός, καθώς και όταν κανένα ανώτατο όριο δεν καθιερωθεί, το τελευταίο αντικείμενο πρέπει να θεωρηθεί ως ανώτατο όριο.

Τα αποτελέσματα του ΕOWPVT καταγράφονται σε «καθαρό» αποτέλεσμα (raw score), σε τυποποιημένο αποτέλεσμα (standard score), σε ποσοστό επί τοις εκατό και στη χρονολογική ηλικία που βρίσκεται το ενεργητικό λεξιλόγιο του ατόμου. Το raw score του εξεταζόμενου είναι το καθαρό αποτέλεσμα, δηλαδή ο αριθμός όλων των σωστών απαντήσεων μέχρι την τελευταία απεικόνιση του ανώτατου ορίου μείον τα λάθη που έχει κάνει το παιδί. Το standard score και το ποσοστό επί τοις εκατό, υπολογίζονται σύμφωνα με τους ανάλογους πίνακες, με βάση το raw score και την ακριβή χρονολογική ηλικία του εξεταζόμενου.

Αν ο βαθμός στο τυποποιημένο αποτέλεσμα κυμαίνεται μεταξύ 90-110, τότε το παιδί ανήκει στο φυσιολογικό επίπεδο που αναμένεται για την προσχολική ηλικία. Αν ο βαθμός βρίσκεται από 110 και πάνω, συνεπάγεται ότι ο εξεταζόμενος κατέχει πλούσιο ενεργητικό λεξιλόγιο. Σε περίπτωση όπου η απόδοση παρατηρείται από 90 και κάτω, σημαίνει ότι το άτομο έχει ελλείψεις σε αυτή τη σκοπιά του λεξιλογίου.

ΜΕΤΡΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΑΡΙΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ
90 και κάτω	90-110	110 και πάνω

Οι αντιστοιχίες των παραπάνω αποτελεσμάτων σε ποσοστά, παρουσιάζονται ως εξής:

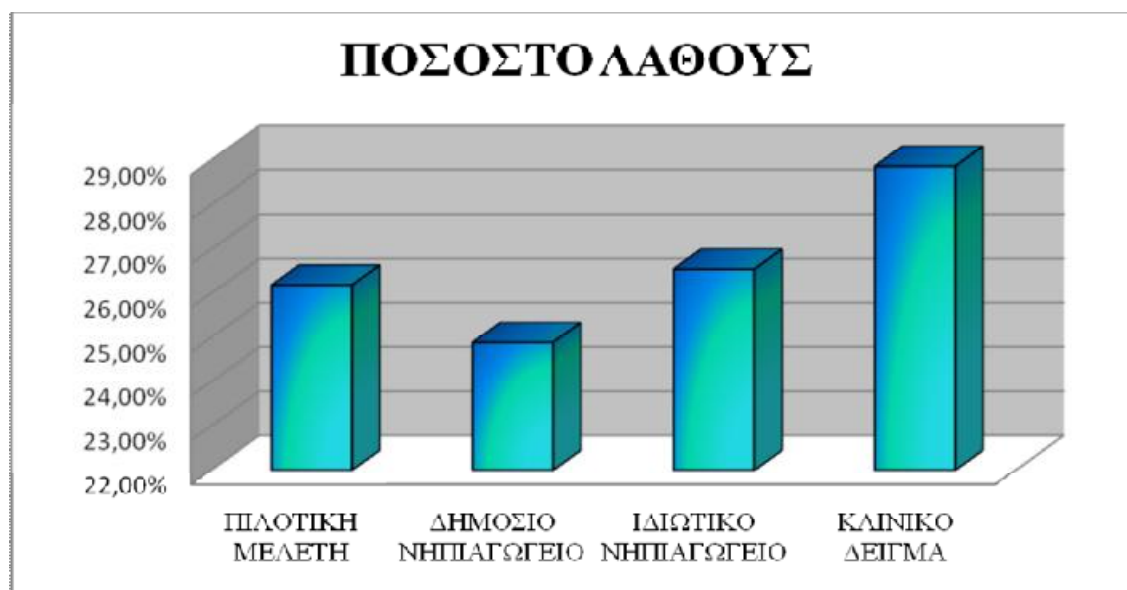
ΜΕΤΡΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΑΡΙΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ
1-20%	20-80%	80-100%

## 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1 ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό παραθέτονται τα αποτελέσματα της μελέτης, που αναφέρονται στην αξιολόγηση του τυπικού και κλινικού πληθυσμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όσον αφορά το τρέχον επίπεδο του προφορικού ενεργητικού λεξιλογίου τους.

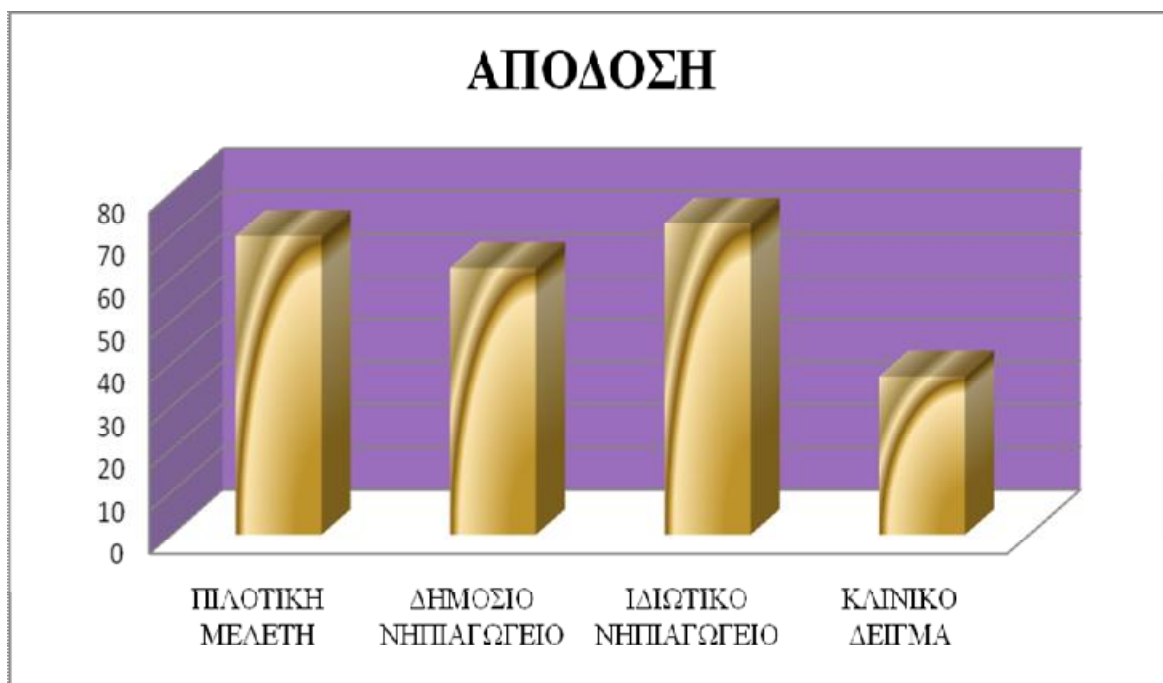
*Διάγραμμα 4.1: Ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων του τυπικού και κλινικού πληθυσμού.*



Στο παραπάνω διάγραμμα συγκρίνονται τα ποσοστά λάθους μεταξύ όλων των πληθυσμών. Τα αποτελέσματα είναι σε ποσοστά επί της 100. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά του δημοσίου νηπιαγωγείου της πιλοτικής μελέτης απάντησαν λανθασμένα με ποσοστό 26,40%, ενώ τα παιδιά του δημοσίου δείγματος παρουσίασαν 24,89%. Τα παιδιά του ιδιωτικού νηπιαγωγείου δεν απέδωσαν σωστά με ποσοστό 26,55% και τέλος, το κλινικό δείγμα παρουσίασε το μεγαλύτερο ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων με 28,86%. Τα ποσοστά λάθους δηλώνουν πόσες λανθασμένες απαντήσεις έδωσαν τα παιδιά και είναι κάτι που αυξομειώνεται με βάση την απόδοση των παιδιών, όπου αλλάζει και ο αριθμός των απεικονίσεων που χορηγούνται. Παρακάτω θα δούμε την απόδοσή τους, καθώς επίσης και την στατιστική σημαντικότητα των τιμών που σημείωσαν οι πληθυσμοί μεταξύ τους.



Διάγραμμα 4.2: Σύγκριση της απόδοσης των παιδιών της πιλοτικής μελέτης με αυτά που φοιτούν σε δημόσιο, ιδιωτικό νηπιαγωγείο, καθώς και του κλινικού δείγματος.



Η χορήγηση του τεστ διεξήχθη σε 80 παιδιά που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και 30 παιδιά αντίστοιχης ηλικίας, τα οποία εκπροσωπούν το κλινικό δείγμα. Στον τυπικό πληθυσμό από τα 80 παιδιά, τα 20 ανήκουν στην πιλοτική μελέτη και παρακολουθούν δημόσιο σχολικό πλαίσιο. Τα υπόλοιπα 60 αφορούν την ομάδα ελέγχου, εκ των οποίων τα 30 παρακολουθούν ιδιωτικό νηπιαγωγείο, ενώ τα άλλα 30 δημόσιο. Όπως παρατηρείται και στο παραπάνω διάγραμμα η απόδοση των παιδιών στο ιδιωτικό πλαίσιο σημειώθηκε 72,93%. Είναι γύρω στο 10% περισσότερο από τα παιδιά του δημοσίου, τα οποία φτάνουν το 62,66%. Η απόδοση των παιδιών του δοκιμαστικού δείγματος κυμαίνεται ανάμεσα στους δύο τυπικούς πληθυσμούς με απόδοση 70%. Δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ όλων των φυσιολογικών δειγμάτων, σε αντίθεση με το κλινικό πλαίσιο, το οποίο παρουσιάζει εμφανή πτώση με μέσο όρο απόδοσης 37% και αξιοσημείωτη στατιστική διαφορά με τους υπόλοιπους πληθυσμούς (οι τιμές  $t$  παρατηρούνται παρακάτω αναλυτικότερα στον πίνακα 4.3.1).

Διάγραμμα 4.3: Σύγκριση της απόδοσης των αγοριών και των κοριτσιών στην πιλοτική μελέτη.



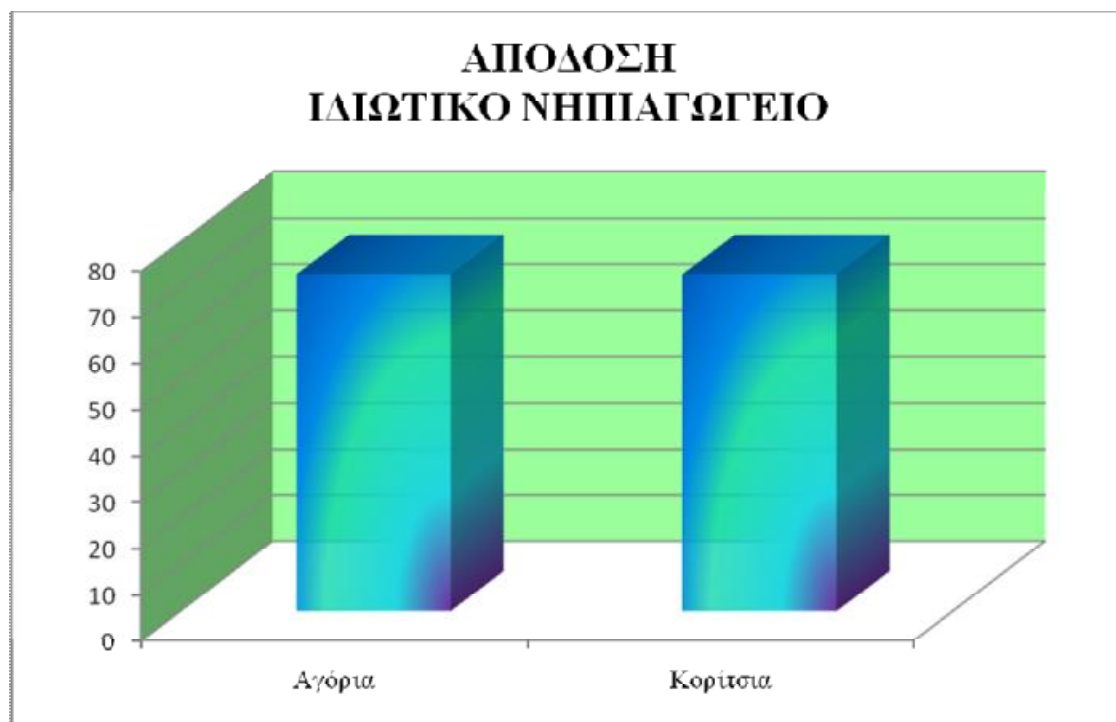
Η πιλοτική μελέτη αποτελείται συνολικά από 20 παιδιά που φοιτούν στο 24<sup>ο</sup> δημόσιο νηπιαγωγείο Ιλίου. Το δείγμα αυτό αντιστοιχεί σε 10 αγόρια και 10 κορίτσια. Στο παραπάνω διάγραμμα συγκρίνεται η απόδοση μεταξύ των δύο φύλων σε αυτό το σχολικό πλαίσιο. Τα αγόρια σημείωσαν καλύτερη απόδοση με αποτέλεσμα 72,9%, ενώ τα κορίτσια 67,1%. Η στατιστική διαφορά δεν είναι σημαντική, διότι η τιμή t του μέσου όρου κάθε απόδοσης είναι  $0,69 < 2,09$ .

Διάγραμμα 4.4: Σύγκριση της απόδοσης των αγοριών και των κοριτσιών στο δημόσιο νηπιαγωγείο.



Το τεστ χορηγήθηκε σε 30 παιδιά συνολικά που φοιτούν σε δημόσιο νηπιαγωγείο. Για να υπάρξει ομοιογένεια ανάμεσα στα δύο φύλα έτσι ώστε να έχουμε πιο ακριβή αποτελέσματα, το δείγμα συνδυάστηκε από δύο δημόσια σχολικά πλαίσια. Από το 4<sup>ο</sup> νηπιαγωγείο Καματερού όπου συλλέχθηκε το μεγαλύτερο δείγμα παιδιών με 13 αγόρια και 14 κορίτσια, καθώς και από το 24<sup>ο</sup> νηπιαγωγείο Ιλίου όπου αξιολογήθηκαν 4 αγόρια και 1 κορίτσι. Έτσι, το ομοιογενές πλέον δείγμα αποτελείται από 15 αγόρια και 15 κορίτσια. Στο παραπάνω διάγραμμα συγκρίνεται η απόδοση μεταξύ των δύο φύλων στο δημόσιο νηπιαγωγείο. Τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερη απόδοση με αποτέλεσμα 68%, ενώ τα αγόρια 57,33%. Με βάση το μέσο όρο κάθε απόδοσης η τιμή t είναι  $0,92 < 2,10$ , οπότε η στατιστική διαφορά δεν είναι σημαντική.

*Διάγραμμα 4.5: Σύγκριση της απόδοσης των αγοριών και των κοριτσιών στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο.*



Η χορήγηση του τεστ αξιολόγησε 30 παιδιά συνολικά, τα οποία φοιτούσαν σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο. Για να υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στα δύο φύλα έτσι ώστε να έχουμε πιο ακριβή αποτελέσματα, το δείγμα συνδυάστηκε από δύο ιδιωτικά σχολικά πλαίσια της Πετρούπολης. Από το ιδιωτικό νηπιαγωγείο «Μια παλέτα γνώσεις» όπου συλλέχθηκε το μεγαλύτερο δείγμα παιδιών με 10 αγόρια και 14 κορίτσια, καθώς και από το ιδιωτικό νηπιαγωγείο «Λιλιπούπολη» όπου εξετάστηκαν 5 αγόρια και 1 κορίτσι. Έτσι, το ομοιογενές πλέον δείγμα αποτελείται από 15 αγόρια και 15 κορίτσια. Στο παραπάνω διάγραμμα συγκρίνεται η απόδοση μεταξύ των δύο φύλων στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο. Η απόδοση και των δύο φύλων σκόραρε αγγίζοντας το 72,93%. Με βάση το μέσο όρο κάθε απόδοσης η τιμή  $t$  είναι  $0,5 < 2,10$ , οπότε η διαφορά είναι στατιστικά ασήμαντη.

Διάγραμμα 4.6: Σύγκριση της απόδοσης των αγοριών και των κοριτσιών στο κλινικό δείγμα.



Το τεστ χορηγήθηκε σε κλινικό δείγμα 30 παιδιών, τα οποία παρακολουθούν λογοθεραπευτικές συνεδρίες. Για να υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στα δύο φύλα έτσι ώστε να έχουμε ορθότερα αποτελέσματα, το δείγμα συνδυάστηκε από δύο ιδιωτικά πλαίσια της Αθήνας. Από το ιδιωτικό κέντρο «Προσέγγιση» στο Νέο Κόσμο όπου αξιολογήθηκε δείγμα 10 παιδιών, εκ των οποίων τα 5 είναι αγόρια και τα 5 κορίτσια, καθώς και από το Κέντρο Αποκατάστασης «Ανάπτυξη» στο Αιγάλεω όπου εξετάστηκαν 20 παιδιά, 10 αγόρια και 10 κορίτσια. Έτσι, το ομοιογενές πλέον δείγμα αποτελείται από 15 αγόρια και 15 κορίτσια. Όπως φαίνεται και στο παραπάνω διάγραμμα που πραγματοποιείται σύγκριση της απόδοσης μεταξύ των δύο φύλων στο κλινικό δείγμα, η απόδοση των κοριτσιών είναι 38,8% και των αγοριών είναι λίγο χαμηλότερη με 35,2%. Με βάση το μέσο όρο κάθε απόδοσης η τιμή  $t$  είναι  $0,33 < 2,10$ , οπότε η στατιστική διαφορά δεν είναι σημαντικά μεγάλη.

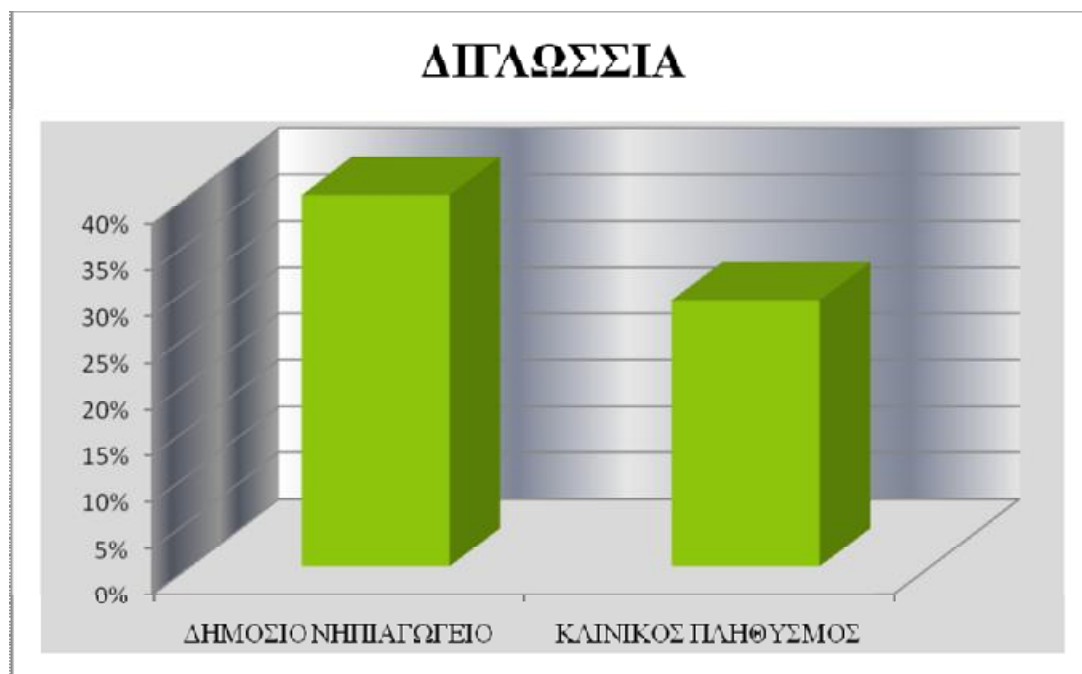
Διάγραμμα 4.7: Σύγκριση της απόδοσης του κλινικού δείγματος με βάση το είδος της διαταραχής που έχει διαγνωσθεί.



Σε αυτό το διάγραμμα παρουσιάζονται συνολικά όλες οι αποδόσεις των παιδιών του κλινικού δείγματος. Όσον αφορά το δείγμα των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών, τα 5 από τα παιδιά αυτά έχουν διαγνωσθεί με Αυτισμό, ενώ τα 4 με Σύνδρομο Asperger.

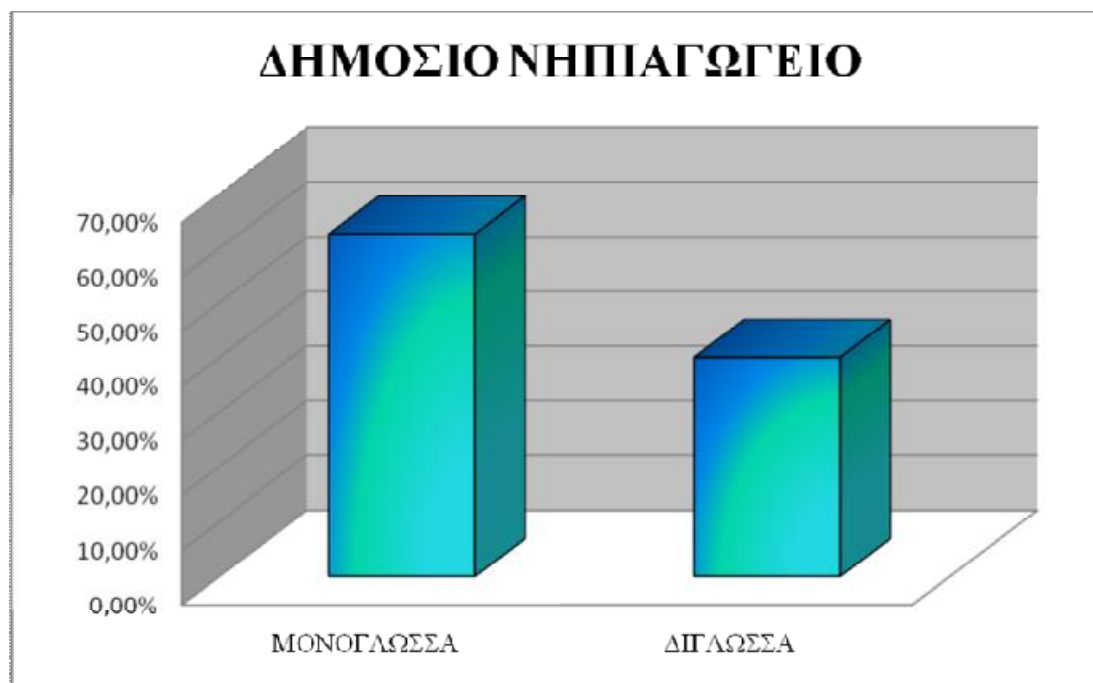
Ο μέσος όρος της καλύτερης απόδοσης μεταξύ όλων των διαταραχών, εμφανίζεται στα παιδιά που παρουσιάζουν αρθρωτικές διαταραχές με 68,8%. Έπειτα ακολουθεί το δείγμα του τραυλισμού με λίγο μικρότερη απόδοση που αγγίζει το 62,5%, μετά τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού με 47,44% και ο πληθυσμός της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής με 46,87%. Με μικρή διαφορά ακολουθούν τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση με 45,33%, ενώ τις χαμηλότερες αποδόσεις τις σημείωσαν το δείγμα της Εγκεφαλικής Πάρεσης με 41% και το σύνδρομο Angelman με 39%.

Διάγραμμα 4.8: Σύγκριση της απόδοσης των δίγλωσσων παιδιών μεταξύ κλινικού και δημοσίου δείγματος.



Στο παραπάνω διάγραμμα συγκρίνεται η απόδοση του κλινικού ( $n=3$ ) με του δημοσίου δείγματος ( $n=2$ ) για να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν τυχόν διαφορές στα αποτελέσματά τους, όσον αφορά τη δίγλωσσία. Στον τυπικό πληθυσμό συμπεριλαμβάνεται μόνο το δημόσιο νηπιαγωγείο, διότι στο ιδιωτικό απουσιάζει το φαινόμενο των δίγλωσσων παιδιών. Η απόδοση στο κλινικό δείγμα φαίνεται να μειονεκτεί έναντι στο τυπικό, με αποτέλεσμα 29% και 40% αντίστοιχα. Με βάση το μέσο όρο κάθε απόδοσης η τιμή  $t$  είναι  $2,8 > 2,57$ , οπότε η στατιστική διαφορά είναι σημαντική.

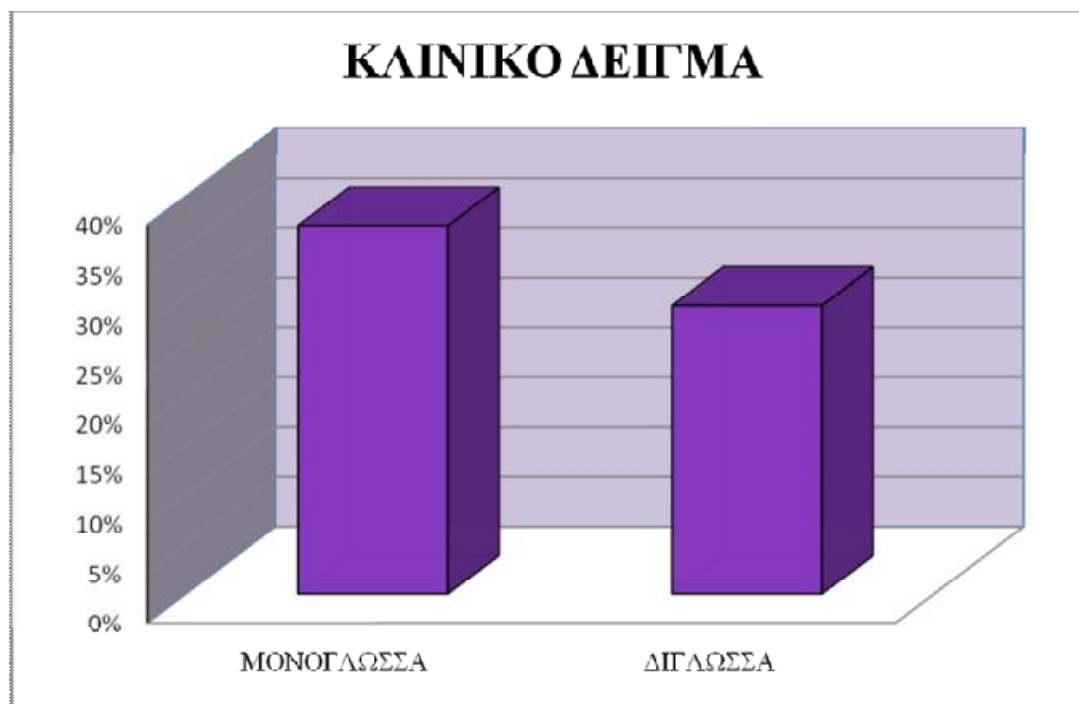
*Διάγραμμα 4.9: Σύγκριση της απόδοσης των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών μεταξύ του δημοσίου δείγματος.*



Στο παραπάνω διάγραμμα συγκρίνεται η απόδοση των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών στο δημόσιο νηπιαγωγείο. Διαπιστώνουμε ότι σημειώνονται αισθητές διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων τους, οι οποίες ανέρχονται στα επίπεδα της απόδοσης 62,6% και 40%, όπου η μεγαλύτερη απόδοση αντιστοιχεί στα μονόγλωσσα παιδιά. Με βάση το μέσο όρο κάθε απόδοσης η τιμή  $t$  είναι  $3,88 > 2,04$ , οπότε η στατιστική διαφορά είναι σημαντική.

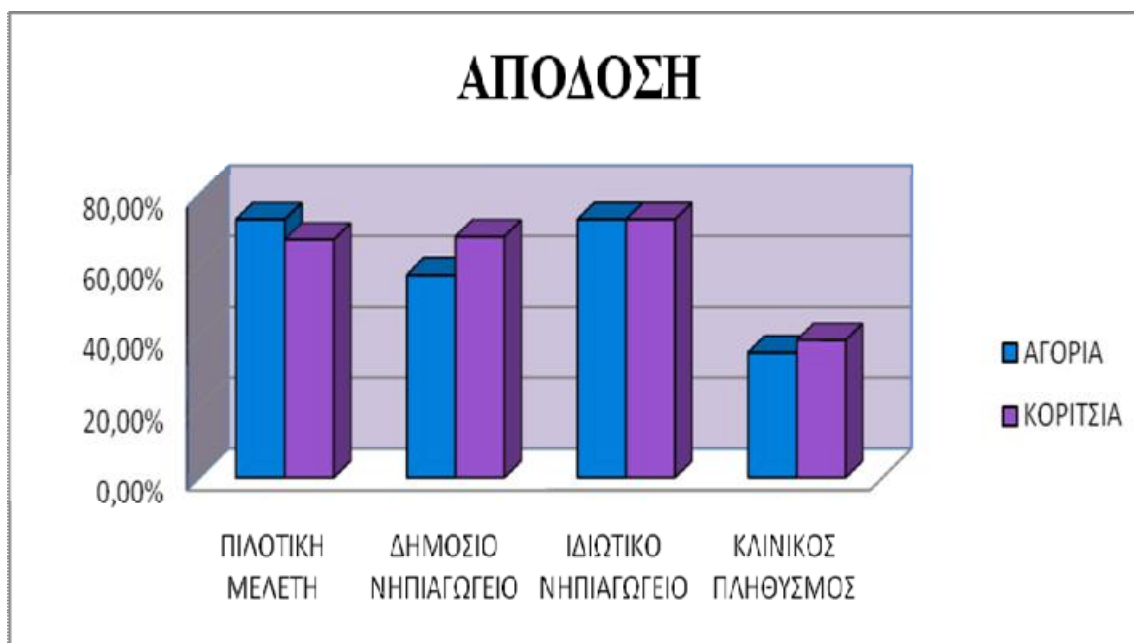


*Διάγραμμα 4.10: Σύγκριση της απόδοσης των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών μεταξύ του κλινικού δείγματος.*



Στο παραπάνω διάγραμμα συγκρίνεται η απόδοση των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών στο κλινικό πλαίσιο. Παρατηρούμε ότι η διγλωσσία παρουσιάζει διαφορές όσον αφορά την απόδοση, ακόμη και στους ίδιους πληθυσμούς σύγκρισης. Η απόδοση στα μονόγλωσσα παιδιά αντιστοιχεί σε 37%, ενώ στα δίγλωσσα σε 29%. Με βάση το μέσο όρο κάθε απόδοσης η τιμή  $t$  είναι  $1,25 < 2,04$ , οπότε η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.

*Διάγραμμα 4.11: Σύγκριση της απόδοσης των παιδιών του κλινικού δείγματος με την απόδοση των παιδιών του τυπικού δείγματος ανάλογα με το φύλο.*



Σε αυτό το διάγραμμα παρουσιάζονται συνολικά όλες οι αποδόσεις των παιδιών σε όλα τα πλαίσια στα οποία βρίσκονται. Αναλυτικότερα, παρατηρούμε τα αποτελέσματά τους ανάλογα με το φύλο και για κάθε πλαίσιο ξεχωριστά, έτσι ώστε να έχουμε μια σφαιρική εικόνα και να συγκρίνουμε συνολικά τις αποδόσεις τους. Διαπιστώνουμε ότι το προβάδισμα ανήκει στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο, εφόσον έχει την καλύτερη απόδοση μεταξύ των υπόλοιπων πληθυσμών και στα δύο φύλα τα οποία είναι ισόβαθμα με απόδοση 72,93%. Με μικρή διαφορά ακολουθούν τα αγόρια της πιλοτικής μελέτης όπου σημείωσαν 72,9% και τα κορίτσια 67,1%. Στη συνέχεια ακολουθούν τα κορίτσια του δημοσίου νηπιαγωγείου όπου απέδωσαν με 68%, ενώ τα αγόρια φαίνεται να έχουν πιο χαμηλή απόδοση που αγγίζει το 57,33%. Τα παιδιά του κλινικού δείγματος παρουσιάζουν σημαντική πτώση, ιδίως τα αγόρια με αποτέλεσμα 35,20%, ενώ τα κορίτσια βρίσκονται σε ελαφρώς πλεονεκτική θέση με 38,80%.

Οι τυπικοί πληθυσμοί δεν σημείωσαν σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των αποτελεσμάτων των αποδόσεών τους, σε αντίθεση με το κλινικό δείγμα που μειονεκτεί κατά πολύ.

*Πίνακας 4.1.1: Σύγκριση της μέσης χρονολογικής ηλικίας των παιδιών με την μέση νοητική τους απόδοση, ανάλογα με το φύλο για κάθε πληθυσμό ξεχωριστά.*

<b>ΜΕΣΗ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</b>				
<b>ΠΛΑΙΣΙΑ</b>	Πιλοτική Μελέτη	Δημόσιο Νηπιαγωγείο	Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο	Κλινικό δείγμα
Αγόρια	5,4	5,4	5,6	5,3
Κορίτσια	5,5	5,3	5,5	5,4
Σύνολο	5,45	5,35	5,55	5,35

<b>ΜΕΣΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</b>				
<b>ΠΛΑΙΣΙΑ</b>	Πιλοτική Μελέτη	Δημόσιο Νηπιαγωγείο	Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο	Κλινικό δείγμα
Αγόρια	6,11	5,10	6,9	4,2
Κορίτσια	6,3	6	6,6	4,11
Σύνολο	6,2	5,55	6,75	4,15

Στους παραπάνω πίνακες παραθέτονται η μέση ηλικία των παιδιών και η μέση νοητική απόδοση που σημείωσαν. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε τη μέση χρονολογική ηλικία για το κάθε φύλο και πλαίσιο ξεχωριστά, σε σύγκριση με το επίπεδο της νοητικής τους ηλικίας που βρέθηκε μέσω των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του ενεργητικού λεξιλογίου τους.

Η υψηλότερη μέση νοητική απόδοση διακρίνεται στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο, όπου είναι 6,75% και ξεπερνάει την απόδοση του δοκιμαστικού δείγματος σε δημόσιο νηπιαγωγείο που παρουσιάζεται με 6,2%. Έπειτα ακολουθεί το δείγμα του δημοσίου σχολείου επίσης, το οποίο ανήκει στην ομάδα ελέγχου με μέση νοητική απόδοση 5,55. Τέλος, διαπιστώνεται το κλινικό πλαίσιο, με την μικρότερη τιμή του 4,15.

## 4.2 ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ

Στους δύο παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται ο μέσος όρος της χρονολογικής και της νοητικής ηλικίας, που υπολογίστηκαν από την παρούσα έρευνα και το αγγλικό δείγμα. Οι πληροφορίες για τις αγγλικές νόρμες περιλαμβάνονται στο Εγχειρίδιο Χορήγησης του Expressive–One Word Picture Vocabulary Test.

*Πίνακας 4.2.1: Μέσοι όροι της χρονολογικής ηλικίας και των καθαρών αποτελεσμάτων των παιδιών της παρούσας έρευνας και του αγγλικού δείγματος.*

<b>ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ – ΑΓΓΛΙΚΕΣ ΝΟΡΜΕΣ</b>		
<b>Η Λ Ι Κ Ι Ε Σ</b>	<b>Μ. Ο. Χρονολογικής Ηλικίας</b>	<b>Μ. Ο. Καθαρών Αποτελεσμάτων</b>
	5,0-5,1	43-64
	5,2-5,3	45-66
	5,4-5,5	46-68
	5,6-5,7	48-70
	5,8-5,9	49-71
	5,10-5,11	51-73

<b>ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΈΡΕΥΝΑΣ</b>				
<b>ΠΛΑΙΣΙΑ</b>	<b>Πιλοτική Μελέτη</b>	<b>Δημόσιο Νηπιαγωγείο</b>	<b>Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο</b>	<b>Κλινικό δείγμα</b>
<b>Μ. Ο. Χρονολογικής Ηλικίας</b>	5,4-5,5	5,3-5,4	5,5-5,6	5,3-5,4
<b>Μ. Ο. Καθαρών Αποτελεσμάτων</b>	68,4	62,33	69,23	50,9

Τα καθαρά αποτελέσματα (raw scores) αποτελούνται από τις σωστές απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στη χορήγηση του τεστ. Σύμφωνα με τον πίνακα με τις αγγλικές νόρμες, βλέπουμε σε κάθε χρονολογική ηλικία ποιο είναι το φυσιολογικό επίπεδο των καθαρών αποτελεσμάτων. Όσο μεγαλώνει η τιμή αυτή, τόσο μεγαλύτερη

απόδοση σημειώνει το παιδί. Αντίστοιχα, όσο μικραίνει η τιμή, μικραίνει και το επίπεδο απόδοσης. Καταλήγουμε στο ότι, όλοι οι πληθυσμοί βρίσκονται εντός φυσιολογικών ορίων με διαφορές που όμως κυμαίνονται εντός του τυπικού πλαισίου.

Το ίδιο αποτέλεσμα παρατηρούμε συγκρίνοντας τη μέση απόδοση των παιδιών με το επίπεδο επί τοις εκατό που αναμένεται να βρίσκονται, σύμφωνα με τις νόρμες του αγγλικού πληθυσμού (πίνακας 4.2.2).

*Πίνακας 4.2.2: Μέση απόδοση των παιδιών σε σύγκριση με τα επίπεδα που ορίζουν οι αγγλικές νόρμες.*

<b>ΕΠΙΠΕΔΑ %</b>		
<b>ΜΕΤΡΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ</b>	<b>ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ</b>	<b>ΑΡΙΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ</b>
1-20%	20-80%	80-100%

<b>ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΈΡΕΥΝΑΣ</b>				
<b>ΠΛΑΙΣΙΑ</b>	Πιλοτική Μελέτη	Δημόσιο Νηπιαγωγείο	Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο	Κλινικό δείγμα
Μ. Ο. Απόδοσης %	78,3%	62,6%	72,9%	37%

Όσο αυξάνεται το ποσοστό επί τοις εκατό, αυξάνεται και η απόδοση των παιδιών. Το αντίστροφο σημειώνεται όταν μειώνεται αυτό το ποσοστό.

### 4.3 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ

Με την βοήθεια του πίνακα της στατιστικής σημαντικότητας (παράρτημα 4) και του παρακάτω τύπου, καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα για την απόδοση των δειγμάτων μας.

$$t = \frac{\bar{X}_T - \bar{X}_C}{\sqrt{\frac{\text{var}_T}{n_T} + \frac{\text{var}_C}{n_C}}}$$

Πίνακας 4.3.1: Εμφάνιση στατιστικής σημαντικότητας της απόδοσης.

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΛΗΘΥΣΜΩΝ		
ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ	ΤΙΜΕΣ	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΑ
Πιλοτική - δημόσιο	1,01 < 1,99	Δεν είναι σημαντική
Πιλοτική - ιδιωτικό	0,43 < 1,99	Δεν είναι σημαντική
Πιλοτική - κλινικό	6,22 > 1,99	Είναι σημαντική
Δημόσιο - ιδιωτικό	1,346 < 1,96	Δεν είναι σημαντική
Τυπικό (ιδιωτικό & δημόσιο) - κλινικό	4,73 > 1,96	Είναι σημαντική
Πιλοτική: αγόρια - κορίτσια	0,69 < 2,09	Δεν είναι σημαντική
Δημόσιο: αγόρια - κορίτσια	0,92 < 2,10	Δεν είναι σημαντική
Ιδιωτικό: αγόρια - κορίτσια	0,5 < 2,10	Δεν είναι σημαντική
Κλινικό: αγόρια - κορίτσια	0,33 < 2,10	Δεν είναι σημαντική
Διγλωσσία: δημόσιο – κλινικό	2,8 > 2,57	Είναι σημαντική
Δημόσιο: μονόγλωσσα – δίγλωσσα	3,88 > 2,04	Είναι σημαντική
Κλινικό: μονόγλωσσα – δίγλωσσα	1,25 < 2,04	Δεν είναι σημαντική

Με βάση αυτόν τον πίνακα, παρατηρούμε ότι το κλινικό πλαίσιο είτε σε σύγκριση με την πιλοτική μελέτη, είτε με τους τυπικούς πληθυσμούς, παρουσιάζει στατιστική σημαντική διαφορά. Το ίδιο ισχύει και για τις αποδόσεις των δίγλωσσων παιδιών μεταξύ δημοσίου και κλινικού πληθυσμού, καθώς επίσης και συγκριτικά των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών του δημοσίου δείγματος (Παράρτημα 4, [www.psychstat.missouristate.edu](http://www.psychstat.missouristate.edu)).

## **5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

### **5.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΈΡΕΥΝΑΣ**

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό την αξιολόγηση του τρέχοντος επιπέδου του προφορικού ενεργητικού λεξιλογίου σε παιδιά τυπικού και κλινικού δείγματος προσχολικής ηλικίας, με την εξέταση της κατονομασίας απεικονίσεων που περιελάμβαναν αντικείμενα, ενέργειες και έννοιες, οι οποίες θεωρούνται ότι σε αυτή τη χρονολογική ηλικία πρέπει να έχουν κατακτηθεί. Οι εικόνες που χορηγήθηκαν σε κάθε παιδί, διέφεραν σε αριθμό ανάλογα με την απόδοσή τους.

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο παραπάνω κεφάλαιο, καταδεικνύονται διαφορές στο κλινικό πλαίσιο σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης λόγου, όμως διαφορές σημειώνονται μεταξύ των ίδιων των ομάδων, αλλά και των δύο φύλων της ίδιας ομάδας. Συγκεκριμένα, στο διάγραμμα 4.2 παρατηρούμε διαφορά του μέσου όρου της απόδοσης των παιδιών της πιλοτικής μελέτης και των υπολοίπων παιδιών που παρακολουθούν δημόσιο νηπιαγωγείο, αλλά και αυτών που παρακολουθούν ιδιωτικό πλαίσιο. Τα παιδιά του ιδιωτικού νηπιαγωγείου φαίνεται να έχουν κατακτήσει το 72,93% των εξεταζόμενων απεικονίσεων, τα συνομήλικα παιδιά της πιλοτικής μελέτης το 70%, ενώ τα αντίστοιχα του δημοσίου σχολείου το 62,66%. Παρόλα αυτά, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών των δειγμάτων αυτών. Ωστόσο, σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τις νοητικές επιδράσεις των παιδιών στα σχολικά πλαίσια, η οποία υποστήριξε ότι η εμπειρία του παιδιού σε σχολικά προγράμματα υψηλής ποιότητας δείχνει να μειώνει ή να προλαμβάνει σε ορισμένες περιπτώσεις την κάμψη της νοητικής απόδοσης. Τέτοια προγράμματα μπορούν ακόμα να οδηγήσουν και σε αξιοσημείωτες κατακτήσεις στη γλώσσα και στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών αυτών (Burchinal, Lee & Ramey, 1989, Caughy, DiPietro & Strobino, 1994, McCartney et al., 1985).

Επιπλέον, στο διάγραμμα 4.3 - 4.5 παρατηρούμε πως υπάρχει διαφορά στην απόδοση ανάμεσα στα δύο φύλα σε κάθε πληθυσμό. Στο δημόσιο νηπιαγωγείο της ομάδας ελέγχου, ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων των κοριτσιών σημειώθηκε στο 68%, ενώ των αγοριών στο 57,33%. Διαφορά η οποία δεν αντιμετωπίστηκε στο δείγμα του ιδιωτικού νηπιαγωγείου, καθώς και τα δύο φύλα βρέθηκαν ισόβαθμα με

72,93%, αλλά παρατηρήθηκε στο δημόσιο σχολείο της πιλοτικής μελέτης. Σε αυτό το πλαίσιο τα αγόρια σημείωσαν καλύτερη απόδοση με 72,9%, σε αντίθεση με τα κορίτσια που παρουσίασαν 67,1%. Η διαφορά της απόδοσης δεν δείχνει να επηρεάζεται από το αρσενικό ή θηλυκό γένος. Με βάση τα αποτελέσματα, δεν υπάρχουν σταθερές αποδόσεις μεταξύ των δύο φύλων, έτσι ώστε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι κάποιος από τα δύο φύλα υστερεί ως προς το επίπεδο του ενεργητικού του λεξιλογίου. Παρόλα αυτά, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών των δειγμάτων αυτών, οι οποίες είναι  $0,69 < 2,09$  για τα αγόρια και τα κορίτσια του δοκιμαστικού δείγματος,  $0,92 < 2,10$  για το δείγμα του δημοσίου νηπιαγωγείου και τέλος,  $0,5 < 2,10$  για τα παιδιά του ιδιωτικού πλαισίου. Ωστόσο, σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των A. B. Silverstein, Denise N. Morita, Kymberli A. Belger το 1983, όπου αξιολογήθηκαν 180 παιδιά του νηπιαγωγείου (90 αγόρια, 90 κορίτσια). Τα αποτελέσματά τους έδειξαν πως τόσο οι «t» τιμές, όσο και οι τυπικές αποκλίσεις δεν επηρεάζονται από τις διαφορές των φύλων.

Σύμφωνα με το διάγραμμα 4.2 διαπιστώνεται η διαφορά του μέσου όρου της απόδοσης ανάμεσα στον τυπικό και κλινικό πληθυσμό, η οποία είναι μεγάλη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η απόδοση του τυπικού δείγματος είναι σχεδόν η διπλάσια από την αντίστοιχη του κλινικού. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται από διάφορες έρευνες που έχουν γίνει για την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων σε γλωσσικούς πληθυσμούς. Εξίσου σημαντική είναι η στατιστική διαφορά που εμφανίζουν αυτοί οι πληθυσμοί με τιμές  $4,73 > 1,96$ .

Συγκεκριμένα, ενώ η ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό ακολουθεί την ίδια πορεία με την ανάπτυξη των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών, εμποδίζεται ποικιλοτρόπως σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια, επηρεαζόμενη από τη νοητική δυνατότητα των παιδιών και το βαθμό της αυτιστικής τους διαταραχής. Συχνά παρουσιάζουν καθυστέρηση ή έλλειψη ανάπτυξης του λόγου και γενικά είναι παθητικά με περιορισμένο ενδιαφέρον για επικοινωνία.

Πολύ χρήσιμα στοιχεία μας δίνει η έρευνα της Helen Tager-Flusberg («Defining language phenotypes in autism», 2006), όπου εξετάστηκαν 35 παιδιά ηλικίας 5-14 ετών διαγνωσμένα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, περισσότερα από τα μισά παιδιά παρουσίασαν δυσκολία στην



κατονομασία, την έκφραση λεξιλογίου και στο κομμάτι της φωνολογικής επεξεργασίας.

Στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό είναι ο αργός ρυθμός γλωσσικής ανάπτυξης σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά, ο οποίος δεν μπορεί να εξηγηθεί με κάποια νοητική ή φυσική αναπηρία, απώλεια ακοής, συναισθηματική διαταραχή ή με περιβαλλοντική στέρηση (Bishop, 1992). Επίσης, ο λόγος τους χαρακτηρίζεται από προβλήματα εύρεσης και ανάκλησης μιας λέξης, παρουσιάζουν δυσκολία με την εκμάθηση καινούριων λέξεων και χρησιμοποιούν λιγότερες ιδέες-έννοιες από αυτές που γνωρίζουν ([www.iatreion.gr](http://www.iatreion.gr)). Αξίζει να σημειωθεί η έρευνα της Henrichsen M. το 1999 στην Αμερική, κατά την οποία χορηγήθηκαν τα τεστ Expressive Vocabulary Test, Expressive One-Word Vocabulary Test-Revised, Receptive One-Word Vocabulary Test και Peabody Picture Vocabulary Test-III, σε 31 παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ηλικίας 4 – 5 ετών και σύγκριση των αποτελεσμάτων τους με 31 τυπικά παιδιά αντίστοιχης ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το κλινικό δείγμα σημείωσε χαμηλότερη απόδοση από την τυπική ομάδα σε κάθε τεστ.

Επίσης και ο τραυλισμός είναι πιθανό να συνοδεύεται από γλωσσικά προβλήματα σε όλα τα επίπεδα. Τα προβλήματα μπορεί να οφείλονται σε μειωμένη ακουστική διάκριση, το οποίο έχει σαν αποτέλεσμα αδυναμία κατανόησης και πρόσληψης της γλώσσας για να μπορεί να διακρίνει ακουστικά παρόμοιες λέξεις και να αποθηκεύει ακριβείς απεικονίσεις αυτών των λέξεων στο λεξιλόγιό του. Κάτι το οποίο συνεπάγεται πρόβλημα στις φωνολογικές απεικονίσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται ως βάση για την παραγωγή του λόγου του παιδιού. Το συντακτικό, η μορφολογία και το νόημα μπορεί να διαταραχθούν ([www.noesi.gr](http://www.noesi.gr)).

Έρευνες που έχουν γίνει για τα παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν δείξει ότι ο λόγος τους είναι δυσνόητος και το λεξιλόγιό τους χαμηλού αναπτυξιακού επιπέδου. Σύμφωνα πάντα με τον βαθμό νοητικής υστέρησης που παρουσιάζεται (Τζουριάδου, 1995).

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την αύξηση του προφορικού λεξιλογίου, είναι το γεγονός όπου το παιδί μεγαλώνει σε δίγλωσσο περιβάλλον. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στο διάγραμμα 4.8, διαπιστώνουμε ότι το επίπεδο του ενεργητικού λεξιλογίου των δίγλωσσων παιδιών μεταξύ δημοσίου και κλινικού πληθυσμού, μειονεκτεί σε σχέση με των αντίστοιχων

ηλικιακά μονόγλωσσων παιδιών. Παρατηρείται στατιστικά μεγάλη σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών δειγμάτων με τιμή  $2,8 > 2,57$ . Επίσης, αυτά τα αποτελέσματα υποστηρίζονται από μία έρευνα, κατά την οποία εξετάστηκε και συγκρίθηκε το λεξιλόγιο δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών μέσα από διάφορα τεστ λεξιλογίου. Αποδείχθηκε πως τα δίγλωσσα άτομα στην πλειοψηφία τους, τείνουν να έχουν πιο φτωχό λεξιλόγιο από αυτό των μονόγλωσσων (Ben Zeev, 1977b, Doyle, Champagne & Segalowitz, 1978). Το ίδιο ισχύει και για τα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά του δημοσίου νηπιαγωγείου το οποίο αναπαρίσταται στο διάγραμμα 4.9, όπου παρατηρείται σημαντική διαφορά στατιστικά μεταξύ τους με τιμή  $3,88 > 2,04$ . Σε αντίθεση με τα παιδιά του κλινικού δείγματος, όπου παρουσιάστηκαν στατιστικά ασήμαντες διαφορές με τιμή  $1,25 < 2,04$ . Γεγονός που παρατηρήθηκε διότι, η γενική απόδοση του κλινικού πληθυσμού αποδείχθηκε χαμηλή.

Αυτό συμβαίνει για τον λόγο ότι, τα δίγλωσσα παιδιά πρέπει να μάθουν δύο διαφορετικούς χαρακτηρισμούς για το καθετί, με αποτέλεσμα να μειώνεται η συχνότητα της συγκεκριμένης λέξης για την κάθε γλώσσα (Ben Zeev, 1977b). Η διαδικασία της απόκτησης, της κατηγοριοποίησης και της διαφοροποίησης του λεξιλογίου και του νοήματος στις δύο γλώσσες φαίνεται να είναι ακόμη πιο δύσκολη για τα δίγλωσσα παιδιά όταν συγκρίνεται με αυτή των μονόγλωσσων παιδιών (Doyle et al., 1978).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αυτό το δείγμα των δίγλωσσων παιδιών που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα προέρχεται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών, γεγονός το οποίο δείχνει να επηρεάζει αρνητικά την απόδοσή τους. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι το μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα στην ανάπτυξη του παιδιού (Παρασκευόπουλος, 1985). Νεότερες έρευνες του Templin (1957), έδειξαν σημαντικά υψηλότερες τιμές ως προς τον αριθμό των χρησιμοποιούμενων λέξεων και ως προς το μέγεθος των προτάσεων, από ό,τι είχαν δείξει παλαιότερες έρευνες. Κάτι το οποίο φαίνεται να οφείλεται στη βελτίωση των συνθηκών της ζωής, στη μείωση χρόνου εργασίας των γονέων και επομένως, αύξηση της ώρας απασχόλησης με τα παιδιά τους (McCarthy, 1959). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον McCarty (1930), υπάρχει σχέση μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα και του μήκους της πρότασης των παιδιών. Τα παιδιά των ακαδημαϊκών και των εμπόρων, υπερέχουν στον τομέα

αυτό σε σύγκριση με τα παιδιά των εργατών (Ζάχαρης, 1994). Επιπλέον, οι Levy και Nelson (1994) επισημαίνουν τη σημασία του κοινωνικού υποστρώματος για την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού, διότι μόνο σε σημασιολογικά και κοινωνικά καθορισμένο πλαίσιο το άτομο αποκτά την ικανότητα να αντιλαμβάνεται συνδυαστικά και συνειρμικά την έννοια μιας καινούριας λέξης που ακούει.

Όσον αφορά το υλικό του τεστ που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα αυτή, προτείνονται ορισμένες αλλαγές. Σαν τεστ του ελληνικού λεξιλογίου έχει έναν περιορισμένο αριθμό δραστηριοτήτων, με τον οποίο εμείς αξιολογούμε το σύνολο των ικανοτήτων που καθορίζουν την γνώση του ατόμου. Το τεστ είναι προσαρμοσμένο στην αγγλικά δεδομένα και γι' αυτό το λόγο προτείνεται τροποποίηση των εικόνων και των αντίστοιχων ερωτήσεων - απαντήσεων, έτσι ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό και στην ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, τα αποτελέσματα του EOWPVT πρέπει να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με άλλα μέτρα για να γίνει καλύτερη κατανόηση του σχεδιαγράμματος των γνωστικών ικανοτήτων ενός ατόμου. Δεδομένου ότι η απόδοση αυτού του τεστ μπορεί να επηρεαστεί από ποικίλους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων ακοής ή της ελλειμματικής όρασης, η κακή απόδοσή του πρέπει να ερμηνεύεται λαμβάνοντας υπόψη και τους διάφορους παράγοντες που συνυπάρχουν. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η παρεμφερής έρευνα των Duchesne και Sutton το 2008, κατά την οποία αξιολογήθηκε το ενεργητικό λεξιλόγιο 27 γαλλόφωνων παιδιών προσχολικής ηλικίας με έλλειμμα ακοής και αντίστοιχων παιδιών με φυσιολογική ακοή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παθολογικά παιδιά κυμαίνονταν σε όλο το εύρος των φυσιολογικών γλωσσικών επιπέδων, έως και τη γλωσσική καθυστέρηση.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα του EOWPVT δεν υποστηρίζουν τη χρήση του για λόγους διάγνωσης ή προσδιορισμού μιας διαταραχής, δεν μπορούν να επιβεβαιώσουν παραδείγματος χάριν ότι ένα άτομο έχει μαθησιακό πρόβλημα, παρά να καθορίσουν εάν οι γλωσσικές δεξιότητες του ατόμου απαιτούν την περαιτέρω, πιο συγκεκριμένη αξιολόγηση ή απλώς για να περιγράψουν τις πτυχές της γλωσσικής τους επίδοσης. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι σε μια αντίστοιχη μελλοντική έρευνα προτείνεται να δοθεί εξίσου ιδιαίτερη προσοχή στα πλαίσια (ιδιωτικό και δημόσιο) και στην ομοιογένεια του δείγματος, στο οποίο θα ήταν καλύτερο να γίνει συλλογή μεγαλύτερου τυπικού αλλά και κλινικού δείγματος. Επίσης, η διαδικασία χορήγησης

του τεστ να πραγματοποιηθεί ανά ηλικιακό εξάμηνο και σε περισσότερες πόλεις της Ελλάδας.

Με το πέρας αυτής της πτυχιακής εργασίας θεωρήθηκε σκόπιμο να αναφερθούν ορισμένα αρνητικά και θετικά σημεία, ως προς τον τρόπο εκπόνησης αυτής της έρευνας. Πρωτίστως, πολλά σχολεία αρνήθηκαν να συνεργαστούν και σε άλλα δεν αρκούσε η βεβαίωση με τα προσωπικά μου στοιχεία από την γραμματεία του τμήματος Λογοθεραπείας Πατρών, παρά ήθελαν βεβαίωση από το Υπουργείο Παιδείας. Κάτι το οποίο, προκάλεσε μεγάλες δυσκολίες στη συλλογή του τυπικού δείγματος. Επίσης, υπήρξε δυσκολία όσον αφορά την εύρεση ήσυχου χώρου για την ατομική χορήγηση του τεστ, αφού δεν το επέτρεπαν οι σχολικές υποδομές. Συνάμα, παρουσιάστηκαν και θετικά σημεία κατά τη διεξαγωγή του τεστ. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργάστηκα εν τέλει, ανταποκρίθηκαν με μεγάλο ενδιαφέρον για το θέμα της έρευνας, καθώς και για τα αποτελέσματά του. Φέρνοντας σε πέρας αυτή την έρευνα, διαπιστώθηκε η σημαντικότητα κατάκτησης του προφορικού ενεργητικού λεξιλογίου, η οποία συνδέεται συνάμα με την σχολική επίδοση των μαθητών.

Σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα και με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, οι οποίες αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με διάφορες διαταραχές, η παρούσα μελέτη αποτελεί μια ακόμα προσπάθεια σε αυτό το τομέα. Επίσης, παρέχει στοιχεία για την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με τυπική ανάπτυξη λόγου και παιδιών κλινικού πληθυσμού. Επιπλέον, τα δεδομένα αυτά μπορούν να εφοδιάσουν τόσο τους λογοθεραπευτές, όσο τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς με την απαραίτητη γνώση για έγκαιρο εντοπισμό, πρόληψη και άμεση αντιμετώπιση των αδυναμιών του παιδιού που σχετίζονται με το ενεργητικό λεξιλόγιο. Η αξιοποίηση τέτοιων πρώιμων ενδείξεων μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην πρόληψη προβλημάτων, τόσο στην ακαδημαϊκή, αλλά και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Βάμβουκας, 2007). Καθώς γνωρίζουμε πως, επίμονα προβλήματα στη σχολική μάθηση τα οποία δεν έχουν αντιμετωπισθεί αποτελεσματικά, συνδέονται με αρνητική αυτοαντίληψη (Kavale & Forness, 1996), ψυχολογικές (Geisthardt & Munsch, 1996) και σωματικές εκδηλώσεις άγχους και κατάθλιψης (Huntington & Bender, 1993), αλλά και προβλήματα συμπεριφοράς (Grigorenko, 2001).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα αυτής της μελέτης θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για πιο διεξοδικές μελλοντικές έρευνες στον τομέα του λεξιλογίου, καθώς και τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε επόμενες έρευνες ως μέτρο σύγκρισης με άλλες ομάδες παιδιών, που πιθανόν να παρουσιάζουν γλωσσικές ελλείψεις.

# *ΒΙΒΛΙΟΤΡΑΦΙΑ*

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξάνδρου, Σ. (2009). *Σεμινάριο εκπαίδευσης-εξειδίκευσης θεραπευτών συνοδείας & κατ' οίκον*. Αθήνα.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2007). Προετοιμασία νηπίων και παιδιών για την πρόληψη δυσκολιών τους στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης. *Επιστήμες της αγωγής*, 4, 7-24.
- Βαρσάμη, Β. (2003). Σημειώσεις του μαθήματος «*Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές*». ΑΤΕΙ Πατρών.
- Γερονίκου, Ελ. (2008). Σημειώσεις του μαθήματος «*Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές*». ΑΤΕΙ Πατρών.
- Γκονέλα, Χ. Ε. (2006). *Αυτισμός, αίτιο και πραγματικότητα*. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κατή Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Δ΄ Έκδοση. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κουτσουβάνου, Ε. (1991). *Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η τηλεόραση*. Εκδόσεις Οδυσσέας. 37-41.
- Κωτσοπούλου, Α. (2007). Σημειώσεις του μαθήματος *Μαθησιακές Δυσκολίες & Διαταραχές του Λόγου (σχολική ηλικία)*. ΑΤΕΙ Πατρών.
- Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών (2005). Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών (2008). *Ιατρικές Εκδόσεις Κωνσταντάρας*.
- Παπουδή Δ. (1998). *Children with autism* (2<sup>nd</sup> ed.). Diagnosis and interventions to meet their needs. Colwyn Trevarthen, Kenneth Aitken, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
- Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (1985). *Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Εξελικτική Ψυχολογία, Τόμος 2. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Πήτα Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Ζ΄ Έκδοση. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία. Θέματα Ψυχολογίας της γλώσσας. Λύση Προβλημάτων*. Αθήνα.

- Σταμάτη Σ. (1987). *Οχρωμένη σιωπή*, Αθήνα, εκδόσεις Γλάρος.
- Στεφοπούλου Μ. Κ. (2004). Σημειώσεις του μαθήματος *Διαγνωστικά Θέματα Λογοπαθολογίας*. ΑΤΕΙ Πατρών.
- Τσιάντης, Γ., Μανωλόπουλος, Σ. (1998). *Σύγχρονα θέματα ψυχιατρικής*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τζιμαρά, Ν. (2006). Σημειώσεις του μαθήματος *Κλινική Άσκηση Ι*. ΑΤΕΙ Πατρών.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
- Φιλλιπάκη Ε. – Warburton. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Εκδόσεις Νεφέλη.
- Ζάχαρης Δ. (1994). *Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.



## **ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Anglin, J. M. (1985). The child's expressible knowledge concepts: What preschoolers can say about the meanings of some nouns and verbs. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language* (Vol. 5). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baker, S., Simmons, D. & Kameenui, E. (1998). Vocabulary acquisition: Research bases. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui, Eds., *What reading tells us about children with diverse learning needs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merril Palmer Quarterly*, 32, 205-226.
- Braine, M. (1963). «The ontogeny of English phrase structure: The first phrase». *Language*, 39, 1 – 13.
- Beckmann, H. (1927). Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter. In: *Zt. für pädagogische Psychologic*, Bd. 28.
- Bellugi, U., Bihrlé, A., Jernigan, T., Trauner, D. & Doherty, S. (1990). Neuropsychological, neurological and neuroanatomical profile of William Syndrome. *American Journal of Medical Genetics Supplement*, 6, 115-125.
- Ben Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009-18.
- Bishop, D. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 3-66.
- Bloom, L. (1973). *One word at a time: The use of single-word utterances before syntax*. The Hague: Mouton.

- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language*. New York: Cambridge University Press.
- Bloom L. & Lahey M. (1978). *Language Development and Language Disorders*, John Wiley & Sons, New York.
- Bloom, L., Tinker, E. & Margoulis, C. (1993). The words children learn: Evidence against a noun bias in early vocabularies. *Cognitive Development*, 8, 431-450.
- Bogdashina O. (2005). «Communication Issues in autism and Asperger syndrome» Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.
- Bornstein, M. & Haynes, O. (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct and predictive validity. *Child Development*, 69 (3) 654-671.
- Brownell, R. (2000). *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test manual*. Academic Therapy Publications.
- Brownell, R. (2000). *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test*. Academic Therapy Publications.
- Bryan, F. E. (1953). How large are children's vocabularies? *Elem. School Journ*, 54, 210-216.
- Burchinal, M., Lee, M. & Ramey, C. (1989). Type of day-care and preschool intellectual development in disadvantage children. *Child Development*.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carey, S., & Gelman, R. (Eds.). (1991). *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carrow-Woolfolk, E. Ph. D. *Comprehensive Assessment of Spoken Language (CASL)*.
- Caughy, M. O., DiPietro, J. A. & Strobino, D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of young children. *Child Development*.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon Books.

- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origins and use*. New York: Praeger.
- Clark, E. V. (1995). Later lexical development and word formation. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Clarke-Stewart, A. (1993). *Daycare* (revised ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clarke-Stewart, A. & Fein, G. G. (1983). Early childhood programs. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Infancy and developmental psychobiology*. New York: Wiley.
- Cole, M. & Cole S. R. (2001). *The development of children*. United States: New York and Basingstoke.
- Dickson, P. (Ed.) (1981). *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Doyle A., Champagne M., & Segalowitz N. (1978). Some issues in the assessment of linguistic consequences of early bilingualism. In M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingualism* (pp. 13-21). Columbia, SC: Hornbeam Press.
- Duchesne, L. and Sutton, A. (September 2008). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education Advance Access*. Oxford University Press.
- Duffy, L. and Wishart, J. G. (1987). A comparison of two procedures for teaching discrimination skills to Down's Syndrome and non-handicapped children. *British Journal of Educational Psychology*.
- Dunn, L. M & Dunn, L. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test – III (PPVT-III)*. Kluwer Academic Plenum Publishers.
- Emmorey, K. (1995). Processing the dynamic visual-spatial morphology of signed languages. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S. Bates, E., Thal, O. J. & Pettnick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (5, Serial No. 242).
- Fregmen, A. & Fay, D. (1980). Overextensions in production and comprehension: A methodological clarification. *Journal of Child Language*.
- Frith, U. (1989). *Autism*. Oxford: Oxford University Press.

- Furlong, M. J. & Teuber, J. F. (1984). Validity of the Expressive-One Word Picture Vocabulary Test. University of California-Santa Barbara. *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 2, No. 1, 29-36.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*.
- Geisthardt, C. & Munsch, J. (1996) Coping with School Stress: A Comparison of Adolescents With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 225-336.
- German, D. Ph. D. Test of adolescent/ adult word finding (TAWF).
- Gessel, A. (1929). *Infancy and human growth*. New York: McMillan.
- Gessel, A. (1940). *The first five years of life* (9<sup>th</sup> ed.). New York: Harper & Row.
- Gessel, A. (1945). *The embryology of behavior*. New York: Harper & Row.
- Gilbert, Scott F. (1991). *Developmental biology* (3<sup>rd</sup> ed.). Sunderland, MA: Sinauer.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A. N. (1987). Language and thought in the child: Early semantic developments and their relations to object permanence, means-ends understanding and categorization. In K. Nelson & A. F. Van Kleeck (Eds.), *Children's language* (Vol. 6). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greenfield, P. M. (1991). Language, tools and brain: The ontogeny and phylogeny of hierarchically organized sequential behavior. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 531-594.
- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91-125.
- Guasti, M. T. (2002). *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. Cambridge/ Massachusetts: MIT Press.
- Henrichsen, M. (April 1999). *Journal of Speech and Hearing Research*. American Speech-Language-Hearing Association. University of Arizona, Tucson. Vol. 30, 196-206.
- Hirsh-Pasek, K., Reeves, L. M. & Golinkoff, R. M. (1993). «Words and meaning: From primitives to complex organization». In B. J. Gleason & N. B. Ratner (eds.). *Psycholinguistics*. Forth Wprth, Philadelphia: Harcourt Brace & Company.

- Huntington, D. D. & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 159-166.
- Hurlock, E. B. (1970). *Die Entwicklung des Kindes*, Beltz, Weinheim.
- Itard, J. M. G. (1982). *The wild boy of Aveyron* (G. Humphrey & M. Humphrey, Trans.). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Jackson H. & E. Zé Amvela (2004). *Words, Meaning and Vocabulary: An introduction to Modern English Lexicology*. London and New York: Continuum.
- Jordan, R. (1996). *Η εκπαίδευση των παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Μετάφραση: Καφαντάρης Ι. Έκδοση Ελληνική Εταιρία Αυτιστικών Ατόμων.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 837-847.
- Kagan, J., & Snidman, N. (1991a). Infant predictors of inhibited and uninhibited profiles. *Psychological Science*, 2, 40-44.
- Kagan, J., & Snidman, N. (1991b). Temperamental factors in human development. *American Psychologist*, 46, 856-862.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Kicsic, Ch., Kozielski P. M. (1976). *Aktiver Wortschatztest für drei- bis Sechsjährige Kinder*. Beltz.
- Kluckhohn, C., Murray, H. A., & Schneider, D. M. (1953). *Personality in nature, society, and culture*. New York: Knopf.
- Lane, H. (1976). *The wild boy of Aveyron*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *The biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lenneberg, E. H. (1972). *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt a. M.
- Leonard, L. B., Chapman, K., Rowan, L. E. & Weiss, A. L. (1983). Three hypotheses concerning young children's imitations of lexical items. *Developmental Psychology*, 19, 591-601.

- Levy, E. & Nelson, K. (1994). «Words in discourse: A dialectical approach to the acquisition of meaning and use». *Journal of Child Language*, 21, 367–389.
- Luria, A. R. (1981). *Language and cognition*. New York: Wiley.
- Mandler, J. (1983). Representation. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Cognitive development*. New York: Wiley.
- McCall, R. B., Eichorn, D. H. & Hogarty, P. S. (1997). Transitions in early mental development, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 42 (3, Serial No. 171).
- McCarthy, D. (1930). The language development of the preschool child. Inst. Welf. Monogr., Univ. of Minn. Pr., Minneapolis, Nr. 4.
- McCarthy, D. (1959). Research in language development: retrospect and prospect: *Monogr. Soc. Res. Child Development*, 24, 25.
- McCartney, K., Scarr, S. Philips, D. & Grajek, S. (1985). Day-care as intervention: Comparisons of varying quality programs. *Journal of Applied developmental Psychology*.
- Meltzoff, A. N. & Gopnik, A. (1989). On linking nonverbal imitation, representation and language learning in the first two years of life. In G. E. Speidel & K. E. Nelson (Eds.), *The many faces of imitation in language learning*. New York: Springer-Verlag.
- Miller, N. E. & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Morford, J. P., Singleton, J. L., & Goldin-Meadow, S. (1995). From homesign to ASL: Identifying the influences of self-generated childhood gesture system upon language proficiency in adulthood. In D. MacLaughlin & S. McEwen (Eds.), *Proceedings of the 19<sup>th</sup> Boston University conference on language development*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Morss, J.R. (1983). Cognitive development in the Down Syndrome infant: Slow or different? *British Journal of Educational Psychology*, 53, 40-47.
- Nagy, W. E. (1998). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (2, Serial No. 149).

- Nelson, K. E. (1976). Facilitating syntax acquisition. *Development Psychology, 13*, 101-107.
- Nelson, K. E. (1977). The syntagmatic-paradigmatic shift revisited: A review of research and theory. *Psychological Bulletin*.
- Nelson, K. (1979). Exploration in the development of a functional system. In W. Collins (Ed.) *Children's language and communication. The Minnesota Symposia on Child Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. E. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Neuhaus, W. (1962). *Der Aufbau der geistigen Welt des Kindes*, 2. Aufl. München.
- Newson, E. (1993). *Play-based assessment in the special needs classroom*. University of Nottingham.
- Nickel, H. (1982). *Entwicklungspsychologie*, Huber.
- Oldfield, C. R. (1963). «Individual vocabulary and semantic currency». *British Journal of Social and Clinical Psychology, 2*, 122-130.
- Paribakht, T.S., & Wesche, M. (1996). Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types. *The Canadian Modern Language Review*.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. London: Trowbridge & Esher.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York, NY: W. Morrow and Company.
- Plomin, R., & McClearn, G. E. (Eds.). (1993). *Nature, nurture, and psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pueschel, S. M. (1988). *The Young Person with Down Syndrome: Transition from Adolescence to Adulthood*. Baltimore: Paul Brookes.
- Quinn, P. C. & Eimas, P. D. (1986). «On categorization in early infancy». *Merill-Palmer Quarterly, 32*, 331-363.

- Rempelin, H. (1971). Die scclische Entwicklung des Menschen im Kindes-und Jugendalter. München/ Basel.
- Rose, S. A., & Feldman, J. F. (1995). Prediction of IQ and specific cognitive abilities at 11 years from infancy measures. *Developmental Psychology*, 31, 531-539.
- Rutter, M. (1990). Νηπιακός Αυτισμός. Σύγχρονες αντιλήψεις και αντιμετώπιση. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Saussure F. (1916). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Schenk-Danzinger, L. (1985). *Entwicklungspsychologic*. Wicn.
- Shirley, M. M. (1933). The first two years, a study of twenty five babies. Vol. I. Postural and locomotor development. Inst. Child Welf. Monogr., Scr. Nr.6, Univ. ef Minn. Pr. Minncapolis.
- Silverstein A. B., Morita D. N., Belger A. K. (1983). «Sex differences and sex bias on the Boehm test of basic concepts: Do they exist?» Mental Retardation Research Center - Lanterman State Hospital Research Group, School of Medicine, University of California. Los Angeles.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, M. K. (1941). Measurement of the size of general English vocabulary through the elementary gradew and high school. *Genet. Psychol. Menogr.*, 24, 311-345.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998) *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC, National Academy Press.
- Staats, A. W. (1968). *Learning, language and cognition*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary Development*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.



- Stark, R. (1980). «Stages of speech development in the first year of life». In G. Yeni-Komshian, J. Kavanaugh & C. Ferguson (eds.). *Child Phonology: Vol. 1: Production*. New York: Academic Press.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65*, 754-770.
- Stern, W. (1967). *Psychologie der frühen Kindheit*, Quelle und Meyer, Heidelberg.
- Tager-Flusberg H. (2006). Defining language phenotypes in autism, <http://www.journals.elsevierhealth.com>.
- Templin, M. (1957). Certain. Language skills in children, their development and interrelations hip. Inst. Child Welf. Monogr., Scr, Nr.6, Univ. of Minn. Pr. Minncapolis, 26.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal Intelligence: Experimental studies*. New York: Macmillan.
- Tomasello, M. (1992). «The social bases of language acquisition». *Social Development, 1*, 67–87.
- Tomasello, M. & Barton, M. (1994). «Learning words in nonostensive contexts». *Developmental Psychology, 30*, 639 – 650.
- Toppelberg, C. and Shapiro, Th. (2000). Language Disorders: A 10-Year Research Update Review. *J. Am. Child Adolesc. Psychiatry, 39:2*.
- Wallace, G. & Hammill, D. *Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test 2<sup>nd</sup> Edition (CREVT-2)*.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. D. (1990). *Menschliche Communication. Formen, Störungen, Padoxien*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Wendler, J. und Seidner, W. (1970). *Lehrbuch der Phoniatic*. Leipzig.
- Wiig, E. H, Secord W. & Semel, E. (1992). The Psychological Corporation. Harcourt Brace Jovanovich. Inc.
- Wilkes, A. (1976). *Language development*. University of Dundee: Britain.

- Wing L. (1976). Διαταραχές του αυτιστικού φάσματος: Ένας οδηγός για διάγνωση - Η αναπηρίες των αυτιστικών παιδιών: Ένας βοηθός για διάγνωση, Μετάφραση Μαυροπούλου Σ., Παπαγεωργίου Β., Αθήνα 1998.
- Wishart, J. G. (1986). The effects of step-by-step training on cognitive performance in infants with Down syndrome. *Journal of Mental Deficiency Research*.

## **ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ**

- [www.alimed.com](http://www.alimed.com) Comprehensive Assessment of Spoken Language, 19/10/2008.
- [www.glafki.gr](http://www.glafki.gr) Expressive-One Word Picture Vocabulary Test, Receptive-One Word Picture Vocabulary Test, 25/10/2008.
- [www.iatreion.gr](http://www.iatreion.gr), 06/01/2007.
- [www.noesi.gr](http://www.noesi.gr), 25/12/2006.
- [www.pearsonassessments.com](http://www.pearsonassessments.com) Test of adolescent/ adult word finding, 16/06/2009.
- [www.psychstat.missouristate.edu](http://www.psychstat.missouristate.edu), 22/06/2009.
- [www.pro-ed.com](http://www.pro-ed.com) Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test, 23/01/2009.
- [www.selle.gr](http://www.selle.gr), Κοίλιαρη, Γ., Κοκμοτός, Π., Μαρτίνης, Ι., 27/06/2009.
- [www.wpspublish.com](http://www.wpspublish.com) Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test, 23/01/2009.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### «ΒΕΒΑΙΩΣΗ»



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ  
(Τ.Ε.Ι.) ΠΑΤΡΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ

Πάτρα 24-02-2009  
Αριθ. Πρωτ. 242

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Κουκούλι Πάτρας  
263 34 ΠΑΤΡΑ

ΠΡΟΣ:

Πληροφορίες: Β. Λάζαρη

Τηλέφωνο: 2610 369 161  
FAX: 2610 369 170

### Β Ε Β Α Ι Ω Σ Η

Βεβαιώνουμε ότι όπως προκύπτει από τον έλεγχο που κάναμε στα μητρώα μας, η **Μαραγκού Αναστασία του Νικολάου** είναι σπουδάστρια του Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πατρών, στο χειμερινό εξάμηνο του σπουδαστικού έτους 2008 - 2009.

Η Σχολή ανήκει στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ολική διάρκεια σπουδών στο Τμήμα είναι επτά (7) εξάμηνα φοίτηση και ένα (1) εξάμηνο πρακτική άσκηση στο επάγγελμα.

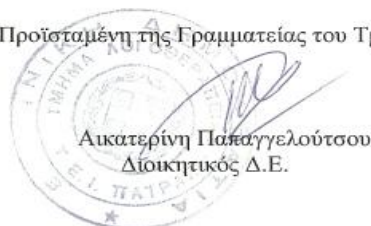
Η παραπάνω σπουδάστρια στα πλαίσια των υποχρεωτικών της μαθημάτων θα πρέπει να εκπονήσει πτυχιακή εργασία με θέμα: «Πιλοτική μελέτη του expressive one picture vocabulary test σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς διαταραχές επικοινωνίας» με Υπεύθυνη Εκπαιδευτικό την Δρ. Μαρία Καμπανάρου Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματός μας.

Στα πλαίσια εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας είναι απαραίτητη η συλλογή πληροφοριών.

Παρακαλούμε όπως επιτρέψετε την είσοδο της παραπάνω σπουδάστριας.

Θα σας παρακαλούσαμε για την συμβολή σας στην επιτυχή εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας. Σας ευχαριστούμε.

Η Προϊσταμένη της Γραμματείας του Τμήματος

  
Αικατερίνη Παπαγγελούτσου  
Διοικητικός Δ.Ε.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**

**«ΦΟΡΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ»**

**ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

ΤΕΣΤ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ (ΕΩΡΡVΤ)

ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Όνομα : \_\_\_\_\_ Φύλλο : \_\_\_\_\_ Τάξη : \_\_\_\_\_  
Σχολείο : \_\_\_\_\_ Εξεταστής : \_\_\_\_\_  
Αιτιολογία Εξέτασης : \_\_\_\_\_

Ημ. Εξέτασης \_\_\_\_\_  
Ημ. Γέννησης \_\_\_\_\_  
Χρονολ. Ηλικία \_\_\_\_\_

ΗΛΙΚΙΑ	Επίπεδο Αξιοπιστίας
0-2	90% ±7
3-11	95% ±5
12-18	±4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΕΣΤ

Raw Score	Standard Score	Confidence Interval %	Ποσοστά	Ηλικία

Σύγκριση Ενεργητικού και παθητικού λεξιλογίου

Raw Score	Ενεργητικό	Παθητικό	Ποσοστά
145			>99
140			>99
135			99
130			98
125			95
120			91
115			84
110			75
105			60
100			50
95			45
90			35
85			16
80			9
75			5
70			2
65			1
60			<1
55			<1

ΕΩΡΡVΤ  
RORRVT  
Διαφορά

Στατιστική Συμπεριφορά  
Ποσοστό διαφοράς σε σχέση με ετήσια διαφορά

Σχόλια :

© 2000 Pearson Education, Inc. All rights reserved. Printed in the United States of America. This test is a trademark of Pearson Education, Inc.



**Παρατηρήσεις για τη Χρήση του Λεσβ**

**Ανατρέξτε στο εγχειρίδιο για πλήρεις οδηγίες.**

**Γενικές Οδηγίες :** Πείτε : «Θα σου δείξω μερικές εικόνες και θέλω να μου πεις τη λέξη που ονομάζει κάθε εικόνα ή ομάδα εικόνων»

**Χορήγηση :** Χορηγήστε τα παραδείγματα σε όλους τους εξεταζόμενους. Ξεκινήστε με την εικόνα που αντιστοιχεί στη χρονολογική ηλικία του εξεταζόμενου. Αν δεν οριστεί μία βάση στα πρώτα 8 αντικείμενα που χορηγήθηκαν, δουλέψτε προς τα πίσω μέχρι να λειφθούν 8 συνεχόμενες σωστές απαντήσεις. Μετά δουλέψτε προς τα εμπρός μέχρι να λειφθούν 6 συνεχόμενες λάθος απαντήσεις

**Βαθμολόγηση :** Γράψτε την απάντηση για κάθε αντικείμενο. Διαγράψτε τον αριθμό του αντικείμενου για κάθε λάθος απάντηση. Απαντήσεις που περιλαμβάνουν τη σωστή λέξη ως βάση θεωρούνται σωστές, παρουσία ή απουσία μίας κατάληξης που δείχνει πρόσωπο ή αριθμό δε παίζει κανένα ρόλο.

**Βάση :** Δημιουργείται από 8 συνεχόμενες σωστές απαντήσεις

**Κορυφή :** Δημιουργείται από 6 συνεχόμενες λάθος απαντήσεις

**Καταγραφή απαντήσεων :** Καταγράψτε στο διάστημα μετά από κάθε λέξη όλες τις απαντήσεις είτε είναι σωστές είτε όχι. Αυτό θα εμποδίσει τον εξεταζόμενο να βγάλει συμπεράσματα για την επίδοσή του.

**Φράση προτροπής :** Χρησιμοποιείστε μία φάση προτροπής για κάθε αντικείμενο. Αυτή θα προσδιορίσει σε ποιο από τα αντικείμενα στις εικόνες θα πρέπει να απαντήσει ο εξεταζόμενος. Στις περισσότερες περιπτώσεις η φράση : *Τί είναι αυτό?* Είναι η πιο κατάλληλη. Σε αντικείμενα που πρέπει να χρησιμοποιηθεί άλλη φράση, η φράση αυτή αναγράφεται μαζί με το αντικείμενο. Αν μία φράση δεν αναγράφεται η φράση *«Τί είναι αυτό?»* πρέπει να χρησιμοποιείται.

**Φράση βοήθειας :** Για απαντήσεις που δείχνουν ότι ο εξεταζόμενος δεν έχει εστιάσει στο σωστό χαρακτηριστικό του αντικείμενου, χρησιμοποιείστε μία φράση βοήθειας που να κατευθύνει τη προσοχή του εξεταζόμενου. Διαφορετική φράση χρησιμοποιείται για αντικείμενο, ενέργεια ή έννοια. Ανατρέξτε στο εγχειρίδιο για οδηγίες ή παραδείγματα για τη χρήση φράσεων βοήθειας

Το παρόν αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του Κ. ΝΤΡΟΥ. «ΔΙΟΡΕΤΙΣΤΕ» αναγράφεται υποχρεωτικά ή συντηρηθεί μέρος ή όλο του παρόντος, την επόμενη σελίδα του Δελτίου

**Σημείο έναρξης κατά ηλικία**

Ηλικία	Αντικείμενο	Ηλικία	Αντικείμενο
2,0-2,11	1	8,0-8,11	60
3,0-3,11	10	9,0-10,11	70
4,0-4,11	20	11,0-12,11	80
5,0-5,11	30	13,0-14,11	90
6,0-6,11	40	15,0-18,11	100
7,0-7,11	50		

**Υπολογισμός του καθαρού σκόρ**

Κορυφή	_____
Μείον τα λάθη	- _____
<b>Καθαρό Σκόρ</b>	_____
Μεταφέρετε το καθαρό σκόρ στη 1 <sup>η</sup> σελίδα	





Η φράση προτροπής «Τί είναι αυτό?» πρέπει να χρησιμοποιείται με κάθε αντικείμενο εκτός και ανιγράφεται ήδη μία φράση με κάποιο αντικείμενο

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ**

- A. σκύλος \_\_\_\_\_
- B. δάχτυλο \_\_\_\_\_
- Γ. «Τί κάνει»  
τρώει \_\_\_\_\_
- Δ. «Τί είναι αυτά»  
παγχνίδια \_\_\_\_\_

**2,0-2,11 Σημείο έναρξης**

- 1. βάρκα \_\_\_\_\_
- 2. δέντρο \_\_\_\_\_
- 3. μήλο \_\_\_\_\_
- 4. «Τί είναι αυτά?»  
μάτια \_\_\_\_\_
- 5. γάτα/γατούλα \_\_\_\_\_
- 6. τηλέφωνο \_\_\_\_\_
- 7. πουλί \_\_\_\_\_
- 8. ψαλίδι \_\_\_\_\_
- 9. λεωφορείο \_\_\_\_\_

**3,0-3,11 Σημείο έναρξης**

- 10. κούνια \_\_\_\_\_
- 11. ποδήλατο \_\_\_\_\_
- 12. καναπές \_\_\_\_\_
- 13. αεροπλάνο \_\_\_\_\_
- 14. βιβλίο \_\_\_\_\_
- 15. πάπια/παπί \_\_\_\_\_
- 16. τρένο \_\_\_\_\_
- 17. φύλλο \_\_\_\_\_
- 18. ρολόι \_\_\_\_\_
- 19. φορτηγό \_\_\_\_\_

**4,0-4,11 Σημείο έναρξης**

- 20. υπολογιστής \_\_\_\_\_
- 21. καλαμπόκι \_\_\_\_\_
- 22. «Τί κάνει?»  
βάφει/μπογιατζής \_\_\_\_\_
- 23. χαρταετός \_\_\_\_\_

- 24. καροτσάκι \_\_\_\_\_
- 25. κότα/κόκκορας \_\_\_\_\_
- 26. φλυτζάνι \_\_\_\_\_
- 27. καλάθι \_\_\_\_\_
- 28. αυτί \_\_\_\_\_
- 29. ρόδα \_\_\_\_\_

**5,0-5,11 Σημείο έναρξης**

- 30. σύννεφο \_\_\_\_\_
- 31. τίγρη \_\_\_\_\_
- 32. καπνός \_\_\_\_\_
- 33. γοργόνα \_\_\_\_\_
- 34. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
ζώα \_\_\_\_\_
- 35. τοίχος \_\_\_\_\_
- 36. πιγκουίνος \_\_\_\_\_
- 37. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
έντομα \_\_\_\_\_
- 38. αστερίας \_\_\_\_\_
- 39. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
ρούχα \_\_\_\_\_

**6,0-6,11 Σημείο έναρξης**

- 40. λάστιχο \_\_\_\_\_
- 41. γέφυρα \_\_\_\_\_
- 42. «Τί είναι αυιά»  
βαλίτσες/τσάντες \_\_\_\_\_
- 43. πατινι \_\_\_\_\_
- 44. «Τί είναι αυτά?»  
πατημασιές \_\_\_\_\_
- 45. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
φρούτα \_\_\_\_\_
- 46. σκελετός \_\_\_\_\_
- 47. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
φώτα \_\_\_\_\_
- 48. ενυδρίο \_\_\_\_\_
- 49. ρακούν \_\_\_\_\_

**7,0-7,11 Σημείο έναρξης**

- 50. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
φαγητό \_\_\_\_\_
- 51. κέρατα \_\_\_\_\_
- 52. «Τί κάνει?»  
ράβει \_\_\_\_\_
- 53. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
ποτά/αναψυκτικά \_\_\_\_\_
- 54. τζάκι \_\_\_\_\_

- 55. οδοντίατρος \_\_\_\_\_
- 56. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
Έπιπλα \_\_\_\_\_
- 57. κάκτος \_\_\_\_\_
- 58. «Τί είναι αυτά?»  
αγάλματα \_\_\_\_\_
- 59. κυάλια \_\_\_\_\_

**8,0-8,11 Σημείο έναρξης**

- 60. γαλ. κλειδί \_\_\_\_\_
- 61. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
μους, όργανα \_\_\_\_\_
- 62. ανανάς \_\_\_\_\_
- 63. σκαμνί \_\_\_\_\_
- 64. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
Ιπτάμενα/πετάνε \_\_\_\_\_
- 65. τηλεσκόπιο \_\_\_\_\_
- 66. κατσίκια \_\_\_\_\_
- 67. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
γράμματα \_\_\_\_\_
- 68. στρουθοκάμηλος \_\_\_\_\_
- 69. ορθογώνιο \_\_\_\_\_

**9,0-10,11 Σημείο έναρξης**

- 70. λεοπάρδαλη \_\_\_\_\_
- 71. πυξίδα \_\_\_\_\_
- 72. ασπίδα \_\_\_\_\_
- 73. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
γράφω/ζωγραφίζω \_\_\_\_\_
- 74. αστακός \_\_\_\_\_
- 75. θερμόμετρο \_\_\_\_\_
- 76. Η.Π.Α. \_\_\_\_\_
- 77. σέλα \_\_\_\_\_
- 78. τρομπέτα \_\_\_\_\_
- 79. καρότσι \_\_\_\_\_

**11,0-12,11 Σημείο έναρξης**

- 80. επί της εκατό \_\_\_\_\_
- 81. ανεμόμυλος \_\_\_\_\_
- 82. πατούσα \_\_\_\_\_
- 83. σκάκι \_\_\_\_\_
- 84. τοιμπιάκι \_\_\_\_\_
- 85. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
χρονος \_\_\_\_\_
- 86. στάδιο/γήπεδο \_\_\_\_\_
- 87. κορμός \_\_\_\_\_
- 88. «ποιά λέξη τα περιγράφει?»  
Κόβουν/κοφτερά \_\_\_\_\_

Το παρόν αποτελεί εκπαιδευτικό υλικό που ανήκει στο ΚΕΝΤΡΙΟ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ ΤΗΣ ΤΕΙ ΠΑΤΡΩΝ. Η χρήση του είναι ελεύθερη, αρκεί να αναφέρεται η πηγή.



89. «Τί είναι αυτά?» πυραμίδες _____	113. ζυγαριά _____	139. παραλληλόγραμμο _____
<b>13,0-14,11 Σημείο έναρξης</b>	114. μπουλντιόζα _____	140. υαλοκαθαριστής _____
90. «Τί κάνουν?» πέφτουν(με άλεξ.) _____	115. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» ηλ. συσκευές _____	141. θερμοστάτης _____
91. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» μετράω/μετρητές _____	116. εξάγωνο _____	142. δοχείο _____
92. ερπετά _____	117. κολώνα _____	143. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» πουλερικά _____
93. σέλινο _____	118. μοτεράκι _____	144. υποζύγιο _____
94. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» Μ.Μ.Μ/οχήματα _____	119. στήθοσκόπιο _____	145. πλανητάριο/ παρατηρητήριο _____
95. «Τί είναι αυτά?» ελατήρια _____	120. κλεψύδρα _____	146. μονογραφή _____
96. μπάντζο(κιθαρα) _____	121. «Τί κάνει?» (πηδάει) εμπόδια _____	147. δόντι(πηρ.) _____
97. γραφ. παράσταση _____	122. «Τί είναι αυτά?» μνημεία _____	148. μετρονόμος _____
98. μπουμερανγκ _____	123. αμώνι _____	149. άβκακας _____
99. θερμοκήπιο _____	124. κάστορας / νυφίτσα _____	150. σιλουέτα/σκιά _____
<b>15,0-18,11 Σημείο έναρξης</b>	125. καγάκ/κανό _____	151. πηνίο _____
100. προβλήτα _____	126. μέγγενη _____	152. τσουνκίδα _____
101. σπλή _____	127. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» τρωκτικά _____	153. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» μετρητές _____
102. νερό _____	128. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» επικοινωνία / πληροφόρηση _____	154. «Τί κάνει?» Τοπογραφική μελέτη _____
103. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» κατευθύνσεις _____	129. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» σύμβολα/ετικέτες _____	155. κηροπήγιο _____
104. μικροσκόπιο _____	130. μπερές _____	156. δρεπάνι _____
105. αιώρα _____	131. Σφίγγα _____	157. χειρολαβή _____
106. Αφρική _____	132. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» μύκητες _____	158. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» ασπόνδυλα _____
107. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» συναισθήματα _____	133. τρίποδο _____	159. επαπτόμενο _____
108. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» μπαχαρικά _____	134. «ποιά λέξη τα περιγράφει?» κρουστά _____	160. μονοκύβλι _____
109. χωνί _____	135. μοιρογνωμόνιο _____	161. σκαραβαίος _____
110. μπαταρία _____	136. αναβατήρας _____	162. σφαίρα _____
111. πάπυρος _____	137. «Τί είναι αυτά?» ιερογλυφικά _____	163. εργ. οικοδομής _____
112. κλαρινέτο _____	138. «Τί είναι αυτά?» μουσικά κλειδιά _____	164. κουμάτι _____
		165. εξάντας _____
		166. ρουλεμάν/ρόδα _____
		167. πρόγα _____
		168. γρίλιες _____
		169. βάση(κολώνα) _____
		170. μνημείο _____

ΣΧΟΛΙΑ :


ΟΜΑΔΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ-ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΚΕΝΤΡΟ «ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»:  
ΚΟΚΚΙΜΟΤΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, ΜΑΡΤΙΝΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, ΠΑΤΡΩΝΗ ΛΑΟΥΡΑ, ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

#### «ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ»

#### ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Στα πλαίσια της Πτυχιακής Εργασίας μου, στο τμήμα Λογοθεραπείας, διεξάγω μια έρευνα όσον αφορά την έκταση του προφορικού λεξιλογίου παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συνεπάγεται ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία μου με τα παιδιά, για τη συλλογή πληροφοριών. Η δοκιμασία περιλαμβάνει εικόνες που απεικονίζουν αντικείμενα, ενέργειες και έννοιες και αναμένεται το παιδί να τις κατονομάσει. Δεν χρειάζονται τα προσωπικά στοιχεία του, παρά μόνο τα αρχικά του ονόματός του και η ημερομηνία γέννησης, τα οποία θα παραμείνουν απόρρητα.

Δέχομαι:

Δεν δέχομαι:

Ονοματεπώνυμο παιδιού (αρχικά γράμματα):

Ημερ. Γέννησης:



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4**

## «ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ»

	0.2	0.1	0.05	0.01	0.005	0.001	0.0005	0.0001
2	1.89	2.92	4.30	9.92	14.09	31.60	44.70	100.14
3	1.64	2.35	3.18	5.84	7.45	12.92	16.33	28.01
4	1.53	2.13	2.78	4.60	5.60	8.61	10.31	15.53
5	1.48	2.02	2.57	4.03	4.77	6.87	7.98	11.18
6	1.44	1.94	2.45	3.71	4.32	5.96	6.79	9.08
7	1.41	1.89	2.36	3.50	4.03	5.41	6.08	7.89
8	1.40	1.86	2.31	3.36	3.83	5.04	5.62	7.12
9	1.38	1.83	2.26	3.25	3.69	4.78	5.29	6.59
10	1.37	1.81	2.23	3.17	3.58	4.59	5.05	6.21
11	1.36	1.80	2.20	3.11	3.50	4.44	4.86	5.92
12	1.36	1.78	2.18	3.05	3.43	4.32	4.72	5.70
13	1.35	1.77	2.16	3.01	3.37	4.22	4.60	5.51
14	1.35	1.76	2.14	2.98	3.33	4.14	4.50	5.36
15	1.34	1.75	2.13	2.95	3.29	4.07	4.42	5.24
16	1.34	1.75	2.12	2.92	3.25	4.01	4.35	5.13
17	1.33	1.74	2.11	2.90	3.22	3.97	4.29	5.04
18	1.33	1.73	2.10	2.88	3.20	3.92	4.23	4.97
19	1.33	1.73	2.09	2.86	3.17	3.88	4.19	4.90
20	1.33	1.72	2.09	2.85	3.15	3.85	4.15	4.84
21	1.32	1.72	2.08	2.83	3.14	3.82	4.11	4.78
22	1.32	1.72	2.07	2.82	3.12	3.79	4.08	4.74
23	1.32	1.71	2.07	2.81	3.10	3.77	4.05	4.69
24	1.32	1.71	2.06	2.80	3.09	3.75	4.02	4.65
25	1.32	1.71	2.06	2.79	3.08	3.73	4.00	4.62
26	1.31	1.71	2.06	2.78	3.07	3.71	3.97	4.59
27	1.31	1.70	2.05	2.77	3.06	3.69	3.95	4.56
28	1.31	1.70	2.05	2.76	3.05	3.67	3.93	4.53
29	1.31	1.70	2.05	2.76	3.04	3.66	3.92	4.51
30	1.31	1.70	2.04	2.75	3.03	3.65	3.90	4.48
35	1.31	1.69	2.03	2.72	3.00	3.59	3.84	4.39
40	1.30	1.68	2.02	2.70	2.97	3.55	3.79	4.32
45	1.30	1.68	2.01	2.69	2.95	3.52	3.75	4.27
50	1.30	1.68	2.01	2.68	2.94	3.50	3.72	4.23
55	1.30	1.67	2.00	2.67	2.92	3.48	3.70	4.20
60	1.30	1.67	2.00	2.66	2.91	3.46	3.68	4.17
65	1.29	1.67	2.00	2.65	2.91	3.45	3.66	4.15
70	1.29	1.67	1.99	2.65	2.90	3.43	3.65	4.13

ΤΕΙ Πατρών

75	1.29	1.67	1.99	2.64	2.89	3.42	3.64	4.11
80	1.29	1.66	1.99	2.64	2.89	3.42	3.63	4.10
85	1.29	1.66	1.99	2.63	2.88	3.41	3.62	4.08
90	1.29	1.66	1.99	2.63	2.88	3.40	3.61	4.07
95	1.29	1.66	1.99	2.63	2.87	3.40	3.60	4.06
100	1.29	1.66	1.98	2.63	2.87	3.39	3.60	4.05
200	1.29	1.65	1.97	2.60	2.84	3.34	3.54	3.97
500	1.28	1.65	1.96	2.59	2.82	3.31	3.50	3.92
1000	1.28	1.65	1.96	2.58	2.81	3.30	3.49	3.91
Infinity	1.28	1.64	1.96	2.58	2.81	3.29	3.48	3.89

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Μία μελέτη τόσο σύνθετη και με τόσο εύρος, δεν θα μπορούσε να αποπερατωθεί χωρίς βοήθεια. Πολλά άτομα προσέφεραν γενναιόδωρα το χρόνο και τις εμπειρίες τους, για να μπορέσουμε να εμβαθύνουμε στους διάφορους τομείς της ανάπτυξης του λεξιλογίου. Αρκετοί θεραπευτές συμφώνησαν να ελέγξουν την εργασία αυτή και να κάνουν προτάσεις βελτίωσης. Οι τυχόν ατέλειες υπάρχουν παρ' όλες τις προσπάθειές μας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου και υπεύθυνη για την πτυχιακή μου Μαρία Καμπανάρου για την συνεργασία μας, τους καθηγητές μου κα Αρχόντω Τερζή, τον κο Μάνο Ανυφαντή και την κα Μαρία Θεοδωράτου, οι οποίοι αποτέλεσαν την επιτροπή για την παρουσίαση της πτυχιακής μου εργασίας, την διεπιστημονική ομάδα της Εταιρίας Ειδικής Αγωγής «Προσέγγιση» στο Νέο Κόσμο, καθώς επίσης και του Κέντρου Αποκατάστασης «Ανάπτυξη» στο Αιγάλεω για την συλλογή του απαιτούμενου αριθμού παιδιών, όσον αφορά τον κλινικό πληθυσμό και τις περαιτέρω χρήσιμες πληροφορίες που μου δόθηκαν. Επίσης, σημαντική ήταν η βοήθεια των ιδιωτικών Νηπιαγωγείων της Πετρούπολης «Μια παλέτα γνώσεις» και «Λιλιπούπολη», αλλά και των δημοσίων παισίων, όπου ανήκουν το 4<sup>ο</sup> δημόσιο Νηπιαγωγείο Καματερού και το 24<sup>ο</sup> δημόσιο Νηπιαγωγείο Ιλίου, όπου κατάφερα να συλλέξω το τυπικό δείγμα, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί το ερευνητικό κομμάτι της πτυχιακής εργασίας μου.

«Σπείρε μια σκέψη και θα θερίσεις μια πράξη.  
Σπείρε μια πράξη και θα θερίσεις μια συνήθεια.  
Σπείρε μια συνήθεια και θα θερίσεις ένα χαρακτήρα.  
Σπείρε ένα χαρακτήρα και θα θερίσεις το πεπρωμένο σου».  
SAMUEL SMILES